

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CATARINA RIELLI VIEIRA

SEMEANDO A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS
DO SABER: UMA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

CURITIBA

2018

CATARINA RIELLI VIEIRA

SEMEANDO A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS
DO SABER: UMA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Fátima Schwendler

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças Maria
Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vieira, Catarina Rielli.

Semeando a igualdade de gênero na Escola Itinerante

CaminhosVieira, Catarina do Saber Rielli: uma. relação entre movimento social e

educaçãoSemeando/Catarina Rielli: uma. relação entre movimento social e

Curitiba, na Escola 2018 Itinerante. Caminhos do Saber : uma relação entre movimento social e

educação / Catarina Rielli Vieira. – Curitiba, 2018.

186 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do
Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Fátima Schwendler

1. Educação. 2. Escolas Rurais. 3. Identidade de
gênero na educação. 5. Movimentos sociais. I. Título. II.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CATARINA RIELLI VIEIRA**, intitulada: **SEMEANDO A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER: UMA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Março de 2018.

SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

MARLENE TAMANINI (UFPR)

MARIA DE LOS ÁNGELES ARIAS GUEVARA (UFPR)

ISABELA CAMINI (ITERRA)

Dedico ao povo brasileiro, que sobre sua terra ameaçada, resiste plantando as sementes da esperança, cujos frutos serão colhidos pelas gerações do futuro.

Dedico aos que virão depois de nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Sônia Schwendler, por me instruir nessa pesquisa enquanto me formo como pesquisadora, me ensinando com carinho os caminhos possíveis dos *inéditos viáveis*.

Agradeço à minha mãe Marisa Ângela e ao meu pai Julio Manso, por insistirem na continuidade da minha formação, instigando a superação de meus limites e enquanto proporcionavam todo e qualquer tipo de apoio que precisei nesses dois anos de pesquisa; à toda minha família que me inspira a lutar, pesquisar e lecionar por uma pátria livre.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por acolherem o espírito militante que em mim pulsa, fortalecendo na dialética a construção da luta por um território soberano. Em especial, agradeço a Luciane Olegário e ao Cassiano Kappes, por me guiarem sobre os caminhos traçados pelo Setor de Educação, como a escolha da escola mais precisa para a pesquisa.

Agradeço à Escola Itinerante Caminhos do Saber, por aceitar a pesquisa como possibilidade de fortalecimento das práticas da educação do campo e do Movimento. Em especial, agradeço à Érika Nascimento e ao Jones Fernandes por disporem suas opiniões e críticas, e por organizarem minha estadia no acampamento junto à família Rosa, a qual também sou extremamente grata. Às educadoras, Raquel Silva e Claudete Vieira; às coordenadoras de núcleo de base Valdete Pires e Danielle Oliveira; à dirigente Jocelda Oliveira; ao Roberto Silva; e ao Abílio por aceitarem participar das entrevistas. Às educandas da Escola por acolherem a discussão da pesquisa com responsabilidade e por acreditarem nela. Ao Thaisson e Diego, do coletivo de Juventude, por me inserirem no processo de luta do acampamento; e à todas as mulheres do Setor de Gênero do Acampamento, que fomentaram a pesquisa com sérias problematizações.

Agradeço às companheiras do Levante Popular da Juventude e às manas feministas e populares, por me apoiarem na pesquisa e por não permitirem que a chama da revolução se apagasse do coração quando tudo pareceu ser escuridão, perda e alternativas doloridas. Além, de me instrumentalizarem com teorias e organização popular.

Agradeço à CAPES, que me proporcionou a bolsa para realizar essa pesquisa.

A noite não adormece nos olhos
das mulheres/ há mais olhos que sono/
onde lágrimas suspensas/ virgulam o
lapso/ de nossas molhadas lembranças.
(EVARISTO, 2017, p.16).

RESUMO

A pesquisa desenvolvida no território do Acampamento Maila Sabrina, localizado em Ortigueira – PR e ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 2003, investiga as práticas pedagógicas direcionadas para a igualdade de gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber que surgem a partir dos princípios de organização do próprio MST. A luta das mulheres camponesas por reconhecimento como trabalhadoras rurais, por direito à titulação da terra e por mais participação junto ao Movimento, consolidou por dentro da luta de classes uma luta de gênero, construindo o empoderamento e emancipação das mulheres com um caráter educativo para todos/as os/as Sem Terra. A partir da metodologia de Grupos Focais coletam-se e interpretam-se as opiniões dos/as educandos/as, dos/as educadores/as e dos/das coordenadores/as dos núcleos setoriais. Foram realizadas também, entrevistas com a dirigente do acampamento, com duas coordenadoras de núcleo de base do acampamento e com o coordenador e a coordenadora da Escola, o que contribuiu para a análise das intervenções da Pedagogia do Movimento na forma de organização e no conteúdo da Escola para enfrentar as desigualdades de gênero. A partir da análise das relações de gênero no trabalho socialmente necessário e na paridade de gênero nos Núcleos Setoriais da auto-organização da Escola, a pesquisa conclui que o fortalecimento de práticas voltadas para a igualdade de gênero e articuladas com o território de luta pela reforma agrária requer na prática escolar, o vínculo entre o conteúdo de gênero e a forma organizativa.

Palavras-chave: 1. Gênero 2. Escola Itinerante 3. Pedagogia do Movimento

ABSTRACT

The research carried out in the territory of the Maila Sabrina Camp, located in Ortigueira - PR and occupied by the Landless Rural Workers Movement in 2003, investigates the pedagogical practices towards gender equality at the Itinerant School Caminhos do Saber that arise from the organizational principles of the MST itself. The struggle of rural women for recognition as rural workers, for the right to land title and for more participation within the Movement, consolidated a gender struggle within the class struggle, building the empowerment and emancipation of women with an educational character for all the Landless. Based on the Focus Groups methodology, the opinions of the students, the educators and the coordinators of the sectorial nuclei are collected and interpreted. Interviews were also conducted with the encampment director, with two coordinators from the base nucleus of the encampment and with the coordinators of the School, which contributed to the analysis of the interventions of the Movement's Pedagogy in the form of organization and in the contents of the School that address gender inequalities. Based on the analysis of gender relations in socially necessary work and gender parity in the Sectorial Centers of the School's self-organization, the research concludes that the strengthening of practices towards gender equality and articulated with the territory of struggle for agrarian reform in school practice, requires the link between gender content and its organizational form.

Keywords: 1. Gender 2. Itinerant School 3. Movement Pedagogy

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A JANELA EM CONSTRUÇÃO	14
FIGURA 2 – ORGANIZANDO SEM MEDO DE SER MULHER	75
FIGURA 3 – A EXPRESSÃO DOS CONCEITOS	145
FIGURA 4 – ESTAMOS TODAS DESPERTAS CONTRA O CAPITAL E O AGRONE- GÓCIO	152
FIGURA 5 – NÃO SE NASCE MULHER, SE TORNA MULHER.....	152
FIGURA 6 – TABELA DOS NÚCLEOS SETORIAIS.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTTR	- Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Escola Itinerante
EICS	- Escola itinerante Caminhos do Saber
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
GD	- Grupo de Discussão
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	- Lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MNTR	- Movimento Nacional das Trabalhadoras Rurais
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NS	- Núcleo Setorial
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNRA	- Plano Nacional da Reforma Agrária
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSS	- Processo Seletivo Selecionado
RDH	- Relatório de Desenvolvimento Humano
SCIELO	- Scielo Scientific Eletronic Library Online
SEED	- Secretária Estadual de Educação
STJ	- Supremo Tribunal Federal
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A QUESTÃO AGRÁRIA E O SURGIMENTO DO MST	27
1.1	ORGANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: 15 ANOS DO ACAMPAMENTO MAILA SABRINA E 12 ANOS DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....	27
1.2	O MST COMO SÍNTESE DA RESISTÊNCIA CAMPONESA NA LUTA PELA TERRA	40
1.3	DA COLONIZAÇÃO À EXPROPRIAÇÃO DA TERRA E DOS POVOS DO CAMPO.....	48
1.4	DIMENSÕES DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR.	53
2	A QUESTÃO DE GÊNERO NA LUTA PELA TERRA	63
2.1	A CONDIÇÃO DAS MULHERES SEM TERRA	64
2.2	A ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES SEM TERRA: PROTAGONISMO E PARIDADE DE GÊNERO.....	68
2.3	A PRÁXIS DO FEMINISMO CAMPONÊS E POPULAR.....	81
2.4	A COLONIALIDADE DO GÊNERO E A RESISTÊNCIA DECOLONIAL	88
2.5	PATRIARCADO E GÊNERO: CATEGORIAS DE LUTA POLÍTICA.....	92
2.6	GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	98
3	EDUCAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAL E IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER	102
3.1	A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E AS QUESTÕES DE GÊNERO	103
3.2	NA EDUCAÇÃO DO CAMPO A ESCOLA ITINERANTE SE CONSTRÓI PELA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.	105
3.3	A MATRIZ FORMATIVA DA ESCOLA ITINERANTE.....	111

3.4	A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....	121
3.4.1	A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE E A PARIDADE DE GÊNERO.....	123
3.4.2	A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEÚDO FORMATIVO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO.....	149
4	CONCLUSÃO	165
	REFERÊNCIAS	171
	ANEXO A	182
	ANEXO B	184

FIGURA 1 – JANELA EM CONSTRUÇÃO



FONTE: da autora. Escola Itinerante Caminhos do Saber. Ortigueira – PR, março de 2017.

A janela em construção da Escola Itinerante acolhe o olhar de quem investiga a influência da vida do lado de fora na vida do lado de dentro. Não basta abrir a janela para ver o que há do outro lado, é preciso primeiro reconhecer que a janela também está dentro do que há lá fora.

INTRODUÇÃO

PLANTAMOS A SEMENTE/ REGAMOS PRA CRESCER/ NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

A presente pesquisa tem como tema de estudo a igualdade de gênero como prática pedagógica na Escola Itinerante Caminhos do Saber - uma escola construída na luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, no Paraná. Inspirada pela concretização da luta das mulheres do campo e pela concepção de educação do MST, a pesquisa se origina a partir das minhas reflexões proporcionadas pelas vivências que tive junto ao movimento social enquanto mulher jovem, urbana e militante, participando de encontros, de formações e da organização da juventude e das mulheres Sem Terra.

Meu vínculo com a luta do povo brasileiro e com a questão agrária se inicia quando sou apresentada à história de vida de meu conhecido, porém, falecido avô, Ildeu Manso Vieira, que apesar de preso e torturado na ditadura militar por ser comunista, nunca deixou de denunciar os projetos de colonização que exterminam as populações do campo e que na busca por lucro envenenam os solos e os nossos alimentos com insumos químicos. Infelizmente, desde que meu avô fez a passagem, em 2000, a correlação de forças não se alterou, e o nosso país, que foi erguido pelas mãos de indígenas e africanos escravizados e de trabalhadores rurais e operários, continua sendo o 10º país mais desigual do mundo, segundo, o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pelas Nações Unidas (2017), cabendo a nós, juventude trabalhadora, dar continuidade a libertação do nosso povo. Com a luta de minha família, aprendi cedo o dizer do comandante Che Guevara: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros” Assim, sem negar o meu sangue vermelho, visto a camisa do movimento social Levante Popular da Juventude, o qual me possibilitou inúmeras formações e vínculos com os mais diversos movimentos sociais, inclusive e em especial, com o MST. A luta pelo que diversos movimentos sociais constroem para o Brasil, o Projeto Popular, torna-se a minha grande escola e a graduação em pedagogia (iniciada em 2011 e finalizada em 2016) um espaço de problematização, profissionalização e de militância. Durante a graduação participei

dos espaços de organização estudantil e também de Iniciação Científica em projetos de pesquisa vinculados a educação, sendo que em um deles¹, em que conheci a minha atual orientadora, Sônia Fátima Schwendler. Meu apelo à construção de uma educação pública e de qualidade está diretamente relacionada a organização do povo brasileiro, a qual acredito que as escolas podem e devem ser instrumento de organização e de luta. Portanto, busco vivências e inspirações em espaços escolares vinculados à transformação social, como é o caso das escolas propostas e executadas pelo MST sejam elas em assentamentos ou em acampamentos. Porém, é como mulher jovem, inserida em uma sociedade de classe, patriarcal, racista e LGBTfóbica² que faço das minhas experiências pessoais nesse gênero, na minha cor e na expressão da minha sexualidade um grito de *desobediência epistêmica* para se pensar junto às propostas educativas que se relacionam com o combate à essas desigualdades e discriminações uma pedagogia popular e feminista.

Portanto, o percurso que percorro com os movimentos sociais do Projeto Popular, com os movimentos estudantis e com a pedagogia, me proporcionou visualizar a fundação do tema e do objeto de pesquisa. Foi, quando depois do Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) e das vivências da luta pela terra e as que tive junto ao grupo de pesquisa da Universidade, que conheci o trabalho do MST e do setor de educação com as Escolas Itinerantes, passei a compreender estas como espaços de expressão da articulação entre a luta pela terra e pela igualdade de gênero, desde a luta das mulheres camponesas.

As Escolas Itinerantes chamam a minha atenção como militante e como pedagoga, pois estão em meio a ocupação de terra, no território do acampamento, fase a qual não há estabilidade de vida para os/as camponeses/as Sem Terra, porém elas se constroem pelas mãos do povo da comunidade, conforme os princípios e valores do MST, acolhendo as crianças, jovens e adultos que seriam privadas do direito a educação no campo. Sujeitas a viver uma itinerância para outra ocupação das mesmas famílias em caso de despejo do acampamento, as Escolas Itinerantes, vivem o ritmo da comunidade.

¹ Projeto “Educação, gênero, cultura e trabalho: um estudo de caso em assentamento de reforma agrária no Paraná” (2014-2018), que está sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, com financiamento MCTI/CNPQ/MEC/CAPES, edital nº 22/2014 - Ciências Humanas e Sociais e Sociais Aplicadas, sob a coordenação da professora Sônia Fátima Schwendler.

² Essa sigla representa as ações discriminatórias e violentas contra a população LGBT (Lésbica, Gay, Bissexual e Transsexual).

A Escola Itinerante (EI), campo da pesquisa empírica, surge como a “institucionalização de uma política pública nova, distinta e controversa, tendo como ator principal da demanda e da proposição, o MST” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 213). Protagonizada pelas famílias acampadas, a estrutura e forma escolar emergem na instabilidade da ocupação. É uma “escola que acompanha o itinerário das famílias na luta pela terra, pois o acampamento é uma situação provisória, de movimento e de vulnerabilidade até a conquista da terra” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p.214). Portanto, itinerante é o nome dado às escolas que se erguem por mãos de trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra³ que vivem em áreas de ocupação de terras improdutivas que não cumprem sua função social conforme preveem o Estatuto da Terra (1964)⁴ e a Constituição Federal (1988). Os latifúndios⁵ são ocupados pelo MST e por outros movimentos sociais e sindicais como estratégia política para a implementação da Reforma Agrária, assumida pelos(as) camponeses(as) como forma de permanência no campo e para viabilizar com características específicas a produção de alimentos para o país. No acampamento, as famílias se organizam em núcleos de base, em coordenações, em brigadas, em núcleos setoriais e em setores como o de educação, saúde, produção, gênero, frente de massas e formação, visando a construção e garantia da qualidade de vida. A luta pela educação do povo Sem Terra acompanha e se constrói na luta pela Reforma Agrária. Desde as primeiras ocupações de terra surge a preocupação com a educação das muitas crianças e adolescentes que acompanham suas famílias na busca por trabalho, terra e dignidade, e que acabam por não frequentar e/ou permanecer nas escolas disponíveis da cidade por problemas de distância, de locomoção, de preconceito e incompatibilidade da proposta pedagógica com a especificidade do campo.

Em meio a uma área de conflito, a Escola Itinerante acompanha a trajetória de luta das famílias que organizam o Movimento, como a garantia de direito à educação como política pública. Segundo Isabela Camini (2009), a Escola Itinerante é ocupada pelos educadores e pelos educandos, permitindo construir uma

³ Sem Terra escreve-se com letra maiúscula pois refere-se ao sujeito político do camponês sem-terra (CALDART, 2000).

⁴ Sobre o Estatuto da Terra, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm

⁵ São terras griladas, ou com problemas jurídicos por falta de pagamento de impostos e/ou por haver trabalho escravo.

pedagogia que corresponda às necessidades dos/as acampados/as, até lhes acompanhando, quando houver despejo ou outras situações de risco. Para a autora, a escola que emerge da própria organização e que exige o respaldo do Estado por entender educação como um direito, na prática de sua sustentação se contrapõe às formas e ao conteúdo da escola pública ofertada pelo Estado capitalista, para que possa ser reconstruída e ocupada pela perspectiva do campo. As escolas itinerantes são, sobretudo, acompanhadas na Educação do Campo pelas dimensões da universalidade, da especificidade e da singularidade, as quais buscam assegurar o acesso ao conhecimento universal, articulado ao conhecimento produzido na prática social dos povos do campo em sua diversidade sócio histórico cultural (SCHWENDLER, 2017a). O MST se coloca na relação entre movimento social e Estado como um formulador e protagonista de um projeto educativo, com os interesses da classe trabalhadora, compreendendo que cabe ao Estado a responsabilidade pela manutenção da escola pública na sua totalidade (acesso, permanência, qualidade), mas cabe à comunidade, nesse caso a organização da classe trabalhadora a sua gestão, o que vai ao encontro de Marx para quem a escola deve ser um aparelho público e não um aparelho do Estado (MARIANO, 2016, p. 126).

Meu interesse se coloca pelo fato de que a EI é literalmente levantada pelos/as Sem Terra e está dentro de um espaço do MST, ela é envolvida pelos princípios, metodologias e perspectivas que foram construídas ao longo dos 33 anos de existência do Movimento. Analisar a paridade de gênero - princípio da organização do MST que é expresso na organização da Escola Itinerante - se torna para mim, uma prioridade. Sendo uma pauta protagonizada pelas mulheres camponesas organizadas politicamente em movimentos sociais de alcance nacional e internacional, a paridade de gênero, atua como propulsora para garantir que, as mulheres assumam posições de liderança no Movimento, como os espaços de direção e das demais coordenações. A paridade de gênero, como fruto de uma grande luta internacional das mulheres camponesas, se apresenta atualmente em toda estrutura organizativa do Movimento, desde os núcleos de base até a coordenação nacional. Ela estabelece que os espaços organizativos sejam coordenados por uma dupla, composta por um homem e por uma mulher. Na Escola Itinerante, não é diferente do que na organização do MST, pois, os Núcleos Setoriais, são formas de educandos e educadores organizarem a manutenção da

vida dentro do espaço escolar (trabalho socialmente necessário) sendo coordenado, então, por uma dupla composta pelos dois gêneros, um menino e uma menina.

Com isto, os Núcleos Setoriais que tem em suas coordenações um homem e uma mulher, e a tarefa do trabalho socialmente necessário, podem proporcionar experiências intencionais de alternativas aos regimes patriarcais de gênero: as tarefas consideradas como “trabalho feminino”, como o cozinhar e o limpar; e tarefas consideradas como “dever masculino”, como a produção e as finanças, passam a ser de responsabilidade de todos os integrantes dos Núcleos Setoriais; assim como, ter mulheres se empoderando nos espaços de liderança das coordenações pela paridade de gênero. Com o foco nas questões de gênero, é exatamente nessa coalizão entre relações de gênero e influência da Pedagogia do Movimento na educação que a minha pesquisa emerge.

O debate das desigualdades de gênero é pautado no Movimento desde quando as mulheres envolvidas com a organização conseguiram aos poucos mostrar as assimetrias das questões desiguais de trabalho e sociais perante o projeto de campo e de sociedade que vem se constituindo e incidindo em suas vidas. Segundo Neiva Furlin (2013), tal insistência resultou na criação de uma primeira Comissão de Mulheres no MST, que depois se tornou o Coletivo Nacional de Mulheres, mas que logo alterou para Coletivo de Gênero (1996), pois o Movimento passou a compreender que a emancipação pela igualdade de gênero depende da compreensão e transformação de homens e mulheres. Com a incorporação do debate de gênero na luta das mulheres e na luta pela terra, ao longo da sua organização, elas também se instigaram a propor instrumentais que propiciassem uma ampla problematização sobre as desigualdades de gênero. Conforme confirma a bibliografia estudada para essa pesquisa, reconhece-se o protagonismo das mulheres camponesas na inserção de suas pautas no Movimento, portanto, compreende-se que ao incidirem na organicidade do movimento social é que foi possível a inserção do debate de gênero também no Setor de Educação do MST.

A Pedagogia do Movimento sistematizada por Roseli Caldart (2004) é o que possibilita que os militantes Sem Terra façam da luta pela terra também um instrumento educacional, mostrando na forma e no processo da organização que construir um projeto de sociedade vai para além da conquista da terra. Para a autora, relevar o movimento social como educador significa refletir sobre a “dinâmica

de um movimento social que forma novos sujeitos; que transforma trabalhadores desenraizados em uma coletividade de luta (...)” (CALDART, 2004, p.31). A forma de cuidar do acampamento, das famílias, das crianças e das lutas, é a forma de cuidar da vida e da natureza. Com efeito, lutar pela terra também significa para o Movimento, lutar pela produção de alimentos sem veneno e sem transgenia, pelo acesso e pela qualidade da educação, pela igualdade de gênero e pelo direito das mulheres. O caráter educativo da luta pela terra no MST possibilita que os envolvidos adquiram uma consciência de classe que também é humanizadora e libertadora. No acampamento, todas as famílias participam das decisões - ao se inserirem nos núcleos e nos setores, e na escola itinerante educadores e educandos trabalham juntos para o funcionamento do calendário escolar, fazendo com que o trabalho coletivo realoque as relações de gênero, pois como explica Sônia Schwendler (2015a), é o princípio da organização coletiva que conduz a luta social, de modo que não há uma clara divisão entre a esfera doméstica e o espaço público, tanto na organização do espaço físico (os barracos), bem como na divisão de tarefas e na estrutura organizativa do Movimento.

Desta forma, é a partir do princípio organizativo de paridade de gênero do MST e que é também acolhido por suas Escolas, que se pergunta na pesquisa: Será que a proposta da igualdade de gênero do Movimento se efetiva em suas escolas? Como a Escola Itinerante Caminhos do Saber trabalha com os princípios da igualdade de gênero do MST na sua prática educativa? Em que medida a paridade de gênero contribui para promover a igualdade de gênero no campo?

E tem como **objetivo geral** analisar como e em que medida o princípio de paridade de gênero adotado pelo MST para constituir sua organicidade incide na organização e no conteúdo do trabalho pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada em Ortigueira, no Paraná.

Assim, a pesquisa foca nos seguintes **objetivos específicos**: 1) situar a resistência do Acampamento Maila Sabrina no contexto da construção de um projeto político da Reforma Agrária Popular; 2) Compreender as assimetrias de gênero no campo e o protagonismo das mulheres camponesas na luta pela igualdade de gênero 3) Compreender a relação entre educação, movimento social e igualdade de gênero na prática pedagógica da EI Caminhos do Saber a partir da Pedagogia do Movimento; 4) Examinar as expressões da igualdade de gênero intencionadas pela Pedagogia do Movimento no território da EICS, assim como seus limites; 5) Analisar

como se dá a vivência dos gêneros sob a prática pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber influenciada por princípios do MST.

METODOLOGIA

A escolha da Escola Itinerante Caminhos do Saber (EICS) para realizar a pesquisa, se deu por uma conversa junto ao Setor de Educação do MST – PR, em 2016, sobre a minha pesquisa, a fim de localizar uma escola que exercite a paridade de gênero nos Núcleos Setoriais. Sendo a EICS, a indicada em que se reconhece o contínuo exercício da paridade de gênero na organização escolar.

Então, para elaborar uma metodologia de pesquisa, primeiramente, fiz um levantamento bibliográfico usando três sites de banco de dados, na CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*periódicos*), no Scielo Scientific Eletronic Library Online - SCIELO e no Google Academic, utilizando de palavras-chaves como Escola Itinerante; Gênero e educação; e Paridade de Gênero. A presente pesquisa responde a uma lacuna na produção do conhecimento. A pesquisa bibliográfica revelou que há alguns e variados (35) estudos publicados sobre as Escolas Itinerantes, alguns (90) sobre gênero e educação, porém explicitou a ausência (zero resultado) de pesquisas e documentos sobre a prática da paridade de gênero no âmbito educacional. No entanto, destaca-se a pesquisa sobre igualdade de gênero, com paridade, na Pedagogia do MST, publicada por Sônia Schwendler e Amaranta Thompson (2017), a ser discutida no capítulo três. As pesquisas sobre paridade de gênero visam abordar apenas os aspectos de representação política nos países latino-americanos, onde se instaura essa prática como princípio de representação política. Nas pesquisas que realizei pelos sites de busca acadêmica, localizei em sua maioria artigos e teses sobre a paridade de gênero na política de países da América Latina. Entretanto, localizei em pesquisa virtual duas reportagens que anunciam o uso da paridade de gênero em sindicato e a sua promoção na Organização das Nações Unidas (ONU). Com essas informações iniciais sobre o conteúdo de minha pesquisa, pude definir a metodologia de trabalho como bibliográfica e empírica.

Para a realização da pesquisa empírica eu sabia que precisaria me inserir no acampamento e na Escola de forma que a comunidade confiasse em mim e que compreendesse a função social da minha investigação, ao ponto de valorizar seu depoimento para que contribuísse com a resolução da problemática da pesquisa.

Então, anterior a ida ao campo, fiz a pesquisa bibliográfica, levantando as relações teóricas dos temas discutidos nos capítulos a seguir, como a questão agrária, a questão de gênero e a Pedagogia do Movimento. Para, a seguir, ir a campo construir a parte empírica com a melhor ferramenta de coleta de dados possível.

Após minha estadia e minha pesquisa ser autorizada pelo grupo de coordenadores do acampamento no primeiro sábado do mês de março de 2017, realizei entrevistas na Escola e no acampamento, colhi o depoimento do mais antigo acampado e optei por uma metodologia de coleta de dados em grupo, para que pudesse captar as opiniões dissonantes. Pelo contexto do território e da dinâmica da escola, me propus a realizar Grupos Focais (GODIM, 2002) com as turmas da Escola, com os/as educadores/as e com os/as coordenadores/as dos Núcleos Setoriais. Compreendia que com essa metodologia seria possível investigar de forma qualitativa no percurso do debate dos grupos de sujeitos selecionados (as turmas) as suas diferentes opiniões sobre o assunto (paridade de gênero, gênero, educação, trabalho e movimento social), como é o caso desse projeto, e “obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado” (KIND, 2004, p.126). A metodologia de Grupo Focal é trabalhada em grupo a partir de um roteiro estabelecido pela pesquisadora conforme seu problema de pesquisa onde “o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal” (KIND, 2004, p.126) em uma “situação discursiva fechada”.

O agrupamento de sujeitos para formar os Grupos Focais se deu a partir do critério de que seriam compostos pelos membros da escola, educandos e educadores. Para o GF com os/as educandos/as acampados/as o critério era que fosse composto por meninos e meninas das mesmas séries, que não ultrapassasse 25 educandos/as. Para o GF com os/as educadores/as o critério era de que fossem acampados/as ou não, que incluísse homens e mulheres e que fossem educadores/as de diferentes disciplinas, séries e tempo de casa. Pela dinâmica da Escola, foi possível formar GF com os educadores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e com os educandos dos 6º, 7º, 8º, 9º ano e Ensino Médio, além do GF com apenas os/as coordenadores dos Núcleos Setoriais da EICS. O GF contou com um roteiro de questões construído a partir da análise bibliográfica e dos

objetivos específicos da pesquisa, que serviram de apoio para a mediação das discussões (ver anexo B).

O primeiro GF contou com a participação de sete educadora/es, levando em média 45 minutos de discussão e aconteceu no espaço da própria Escola. O GF dos/as educandos/as aconteceu primeiro com as três turmas juntas do Ensino Médio, contando com a participação de 10 educandos. O segundo GF aconteceu com as turmas do 8º e 9º ano, resultando em 45 minutos de discussão por 25 participantes. Assim como o GF realizado com o 6º e 7º anos ocorreu com a participação de 25 educandos/as com duração de 40 minutos. O GF com os/as coordenadores/as dos Núcleos Setoriais aconteceu com a participação de um número reduzido de educandos, pois uma chuva muito forte destelhou e inundou parte do acampamento e da Escola, resultando na composição da discussão por 10 educandos. Organizado desta forma, busquei identificar nas falas as questões de gênero problematizadas com os educandos e educadores e as suas vivências com o tema, assim como, reconhecer em suas falas as práticas pedagógicas consolidadas ou experimentadas que trabalham nessa perspectiva; ou seja, averiguar a possibilidade desse assunto ser ou já ter sido abordado a partir dos princípios do Movimento, como pela prática da paridade de gênero, exercida nos Núcleos Setoriais. Totalizando então, quatro GF, cujas falas cheias de informações foram transcritas e analisadas por mim. Todo o material coletado foi separado primeiro por categorias amplas focadas no conteúdo formativo e na organização da Escola, e depois pelos temas específicos contemplados no capítulo 3, sendo eles: a paridade de gênero, o trabalho socialmente necessário e o tempo formativo; o calendário de luta, as místicas e a formação de professores. Cada tema aborda intencionalmente, pela Pedagogia do Movimento, as questões de gênero na Escola.

As entrevistas foram organizadas no formato semiestruturado (ver anexo B) com os Coordenadores da Escola Itinerante Caminhos do Saber em março de 2017 e com duas educadoras da escola que se dispuseram a participar individualmente de entrevistas para a pesquisa (a professora C.V., e a professora R.S.). Duas coordenadoras de Núcleo de Base do acampamento (D.S. e V.P.) e a dirigente do Acampamento Maila Sabrina também foram entrevistadas.

De forma imprevista, aconteceu mais um momento com os(as) educandos(as) e que teve grande valor para a pesquisa. Quando a professora de português do 5º ano me convidou para trabalhar com a turma sobre questões de gênero e sobre a

paridade de gênero, foram elaboradas 10 redações sobre a temática, usadas para a avaliação da disciplina pela professora e disponibilizadas para que eu as usasse nessa pesquisa. Também, ocorreu a minha participação na semana pedagógica da escola que foi organizada pelo Setor de Educação e coordenadores da EICS.

Tendo em vista que a educação da EI está diretamente relacionada com os acontecimentos no acampamento, foi entrevistada também a atual direção do acampamento, integrantes da coordenação do acampamento e as participantes do Setor de Gênero do acampamento sobre as suas vivências com a problematização das questões de gênero e a sua relação com o processo educativo enquanto acampados. Enquanto os grupos focais e as entrevistas se desenvolviam, como pesquisadora, permaneci observando continuamente o acampamento e a Escola Itinerante, registrando as observações em um diário de campo, que foi utilizado na pesquisa. Estive apenas duas vezes no acampamento no início ano de 2017, totalizando 20 dias de estadia na casa da família Rosa. Ressalto que a realização da minha pesquisa e a minha estadia no acampamento Maila Sabrina teve a aprovação das famílias pelos núcleos de base e pela coordenação geral do acampamento, garantindo minha livre circulação, realização dos grupos focais e entrevistas. A minha mais sincera preocupação ética está no valor social dessa pesquisa, a qual se compromete em efetivar um retorno da análise da prática da paridade de gênero à Escola Itinerante Caminhos do Saber.

Estas metodologias foram determinantes para a pesquisa se estruturar a partir das percepções das próprias educandos/as e educadores/as sobre a paridade e a igualdade de gênero no Movimento Sem Terra.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo **A QUESTÃO AGRÁRIA E O SURGIMENTO DO MST**, que aborda as disputas pelo território brasileiro em sua dimensão continental, é teoricamente discutido por Fernandes (2015) e Stédile (2005a, b) para se construir políticas de reforma agrária, não apenas de distribuição de terras, mas da adoção de uma matriz produtiva em que a produção agrícola seja democratizada e com qualidade para os/as trabalhadores/as e para os/as consumidores/as. A reforma agrária popular como estratégia para uma nova matriz de produção agrícola propõe que as relações de classe e de gênero sejam superadas, e priorizam as práticas agroecológicas - protagonizadas pelas mulheres camponesas. A terra concentrada

no Brasil e disputada pelos movimentos sociais populares constitui-se em território, onde se constroem espaços de sociabilidade que questionam as relações de opressão não só entre as classes, mas também entre os gêneros, as raças/etnias. Este capítulo também situa o contexto de surgimento e luta do Acampamento Maila Sabrina, território da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

As desigualdades de gênero no território camponês são problematizadas no segundo capítulo **QUESTÕES DE GÊNERO NA LUTA PELA TERRA**, a partir do protagonismo das mulheres camponesas, as quais denunciam junto aos movimentos sociais e sindicatos rurais as questões trabalhistas, de acesso à terra e as questões de gênero no campo. Inseridas nos movimentos camponesas, elas lutam para que as questões das mulheres sejam visibilizadas a partir da auto-organização, propondo mudanças na estrutura organizativa do movimento social e das relações de trabalho do meio rural, como a paridade de gênero e o reconhecimento como trabalhadora rural (SCHWENDLER, 2015a). As questões de gênero e a historicização dos conceitos de divisão sexual do trabalho e papéis de gênero são explicados por Helena Hirata e Daniela Kergot (2007), Heleieth Saffioti (2013) dialogando com as intenções de igualdade de gênero propostas pelo Movimento. O referencial teórico feminista em que me apoio nesta pesquisa refere-se ao feminismo marxista, o qual se difere das ondas clássicas e têm uma ênfase nas questões redistributivas (econômicas, estruturais etc) e ao mesmo tempo identitárias (de reconhecimento) como demanda das mulheres, como vai explicar Nancy Fraser (2006). Compreendendo a opressão das mulheres pelos regimes patriarcais de gênero, Raewyn Connel, e Rebecca Pearse (2015), auxiliam na análise dos processos de dominação e resistência das mulheres. Este capítulo analisa também feminismo que ocorre no campo, a partir do protagonismo das camponesas, bem como a relação que se estabelece entre gênero e educação, o que nos ajuda a compreender a relação com a escola do campo.

O terceiro capítulo traz a análise da **EDUCAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAL E IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER**. O MST surge no Brasil para construir com as famílias Sem Terra a luta por terra, vida e dignidade, formando pedagogicamente a partir de suas metodologias de organização e de projeto político as gerações de lutadores e lutadoras para desenvolver nos territórios de reforma agrária a produção agrícola, a educação do campo, a saúde camponesa, a igualdade de gênero etc. A Pedagogia do Movimento

Sem Terra (CALDART, 2004) acolhe os camponeses enquanto no processo da luta por direitos conquistam relações educativas e buscam transformar as sociabilidades de opressão e violência. A construção de novas sociabilidades de gênero nos acampamentos e nos assentamentos tornam-se possíveis com as perspectivas educativas presentes em todo o Movimento, seja pela divisão horizontal de tarefas, pelos princípios organizativos ou pelo incentivo à produção agroecológica. As escolas itinerantes são intermediadas pela Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo, além da Pedagogia do Oprimido e do Trabalho (CALDART 2015b), onde constituem uma soma de práticas educativas que expressam as possibilidades e os desafios pedagógicos para criar estruturas de igualdade de gênero. A Escola Itinerante Caminhos do Saber é investigada nessa pesquisa para identificar, problematizar a influência da pedagogia do movimento nas relações de gênero pedagogicamente intencionadas. É uma pesquisa politicamente situada, que dialoga com os estudos agrários, do campesinato, educacionais (é um tipo específico de pesquisa educacional) e de gênero (a partir do feminismo camponês e popular, situado na decolonialidade epistêmica).

1 A QUESTÃO AGRÁRIA E O SURGIMENTO DO MST

"Nos quieren quitar la tierra para que no tenga suelo nuestro paso." ⁶

Para quem já ouviu a música "A vitória do trigo" de Dante Ramon, pôde compreender a relevância do que se produz em cima do solo trabalhado, seja alimentos, animais ou relações sociais. A letra diz: *"Basta um pedaço de terra, para a semente ser pão. Enquanto a fome faz guerra a paz espera no chão"*, e nos sensibiliza para problematizar a terra, o território, a questão agrária, a questão de gênero, a política, a educação e os movimentos sociais. Parto da compreensão de que a terra não é apenas um pedaço de chão em que se pode pisar e caminhar, em que se pode molhar e brincar com o barro, e onde se pode fazer germinar as sementes. Ela é a fertilidade que gera o nosso alimento a partir do trabalho e de conhecimento que depositamos nela. A terra cultiva as gerações, os saberes, a saúde, a religião e também a educação. Portanto, a terra gera vida.

O seguinte capítulo abre a dissertação, situando na questão agrária, a resistência do acampamento Maila Sabrina. Este desempenha a árdua tarefa de semear em seu território relações sociais, de trabalho, de gênero e de geração que se oponham às relações capitalistas, colonizadoras e patriarcais. Com o projeto político da Reforma Agrária Popular, o MST reforça em suas diretrizes a vida como eixo central da construção política, a natureza como bem maior da humanidade e a terra como instrumento de libertação das opressões.

1.1) ORGANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: 15 ANOS DO ACAMPAMENTO MAILA SABRINA E 12 ANOS DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

Em nota pública a comunidade escolar do acampamento Maila Sabrina, Ortigueira – PR, acampada há 15 anos, convida as autoridades a conhecer os projetos desenvolvidos em seu território a fim de que apoiem a sua permanência após a violenta ameaça de reintegração de posse concedida pelo Supremo Tribunal de Justiça (STJ) dos mais de 10 mil hectares da Fazenda Brasileira, em 27 de outubro de 2017,

⁶ Subcomandante Marcos, pseudônimo do porta-voz do Ejército Zapatista de Liberación Nacional Mexicano (EZLN).

(...) solicitamos ao Ministério Público que acione as medidas de proteção à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente assegurado pela nossa constituição federal e o Estatuto da Criança e Adolescente. Para que não ocorra a retirada do nosso espaço de produzir a vida, de nosso ambiente de recuperação da dignidade de centenas de famílias que hoje trabalham, produzem conhecimento, alimento e história. Que o poder público não permita que as forças conservadoras latifundiárias e com interesses individuais despejem e sepulsem toda vida produzida no Acampamento Maila Sabrina nestes últimos 15 anos e toda produção e história edificada pela Escola Itinerante Caminhos do Saber em 12 anos de luta pelo direito a escolarização no lugar em que vivem. Não ao Despejo! A solução é a terra para as famílias com assentamento já! (MST, 2017).

Ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 8 de janeiro de 2003, a terra da Fazenda Brasileira, que integra parte dos municípios de Faxinal e de Ortigueira – PR, é território de luta pelo direito ao trabalho digno e ao teto das populações camponesas Sem Terra. Retirar da terra quem nela trabalha, conforme propõe uma ação de despejo no campo, é ser complacente com o não cumprimento da função social da terra por parte do latifúndio da fazenda e ainda promover uma destruição humana irreparável. Nessa Fazenda criavam-se búfalos, os quais eram todos exportados, como parte do agronegócio, como é comum na nossa atual política agrícola. A criação havia deixado a terra da fazenda inapropriada para qualquer tipo de plantio, pois os búfalos estragavam o solo, o qual vem sendo recuperado pelos 15 anos de cultivo de plantações dos acampados. Consta na Lei 4504/64 do Estatuto da Terra, que pelo o Art. 13: *“O Poder Público promoverá a gradativa extinção das formas de ocupação e de exploração da terra que contrariem sua função social”*, devendo garantir o uso da terra para as finalidades justas, o que é ratificado no capítulo III, da Constituição Federal de 1988.

Considerada como terra improdutiva, a Fazenda Brasileira foi ocupada por famílias que já passavam por outros despejos e acampamentos à beira da estrada: *“Muitos de nós, acampados, viemos de outros acampamentos de beira de estrada. Faz muitos anos que estamos aqui”* (M.R., acampada, cozinheira da EICS. Conversa informal em março de 2017). Hoje habitam mais de 430 famílias na comunidade, o que a faz ser maior do que muitos municípios do estado. Assim, com duas mil pessoas, a comunidade Maila Sabrina⁷ construiu nesses anos de ocupação a infraestrutura necessária para abastecer as cidades vizinhas com suas produções agrícolas e pecuárias de mais de 7 mil hectares de terra, contribuindo com o

⁷ O nome do Acampamento Maila Sabrina é uma homenagem a uma falecida criança acampada.

desenvolvimento da região e com a arrecadação dos impostos dos municípios e do Estado. Comercializam desde grãos, hortaliças à frutíferas, além de que cada família cultiva em sua área o suficiente para o seu autoconsumo. Nos momentos de colheitas, muitas famílias trabalham fazendo diárias para outras famílias de dentro e de fora do acampamento para complementar a renda. Segundo a nota de apoio contra o despejo, publicada pela comunidade Maila Sabrina em 2017, com o investimento das famílias, o acampamento possui hoje caminhões, tratores, colheitadeiras e diversos implementos agrícolas que contribuem para o aumento da produtividade de alimentos para as cidades vizinhas.

Segundo José Damasceno, da Coordenação Estadual do MST, em entrevista para Julio Carignano, 2017, a comunidade Maila Sabrina tem todas as condições para se constituir como assentamento. O coordenador reforça que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) já apresentou três propostas de negociação para a família P., proprietária da fazenda, porém, apesar do interesse em vender a área, a família entrou com pedido de intervenção Federal, resultando nessa mais recente ameaça de despejo. A ocupação aconteceu em 2003, no último período do mandato do governo Lerner no Paraná, o qual foi marcado por inúmeras repressões violentas dos policiais nos conflitos agrários em áreas de acampamentos do MST no Paraná. O Paraná, em 2003, tinha 75 ocupações que envolveram 14262 famílias, enquanto o Brasil já chegava a 539 áreas ocupadas (DATA LUTA, 2016).

O ano ficou marcado pela expansiva repressão do Poder Judiciário e da segurança privada expressas em despejos, e pelo fortalecimento do agronegócio – a moderna agricultura empresarial (CPT, 2003). Neste ano, a CPT tem registrado em seu acervo mais de 690 documentos que pontuam ocorrências de conflito no campo, no Paraná (CPT, 2010).

Para Bernardo Mançano Fernandes (2004), a ocupação é um instrumento legítimo de luta para a garantia de direitos não dispostos à população camponesa. Neste processo, a conflitualidade está no enfrentamento perene que “explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos, a respeito do controle político e de modelos de desenvolvimento” (FERNANDES, 2004, p.5).

A ocupação e a conquista do latifúndio, de uma fração do território capitalista, significam a destruição – naquele território – da relação social capitalista e da criação e ou recriação da relação social familiar ou

camponesa. Este é o seu ponto forte, que gera a possibilidade da formação camponesa, da sua própria existência, fora da lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo. Este também é seu limite, porque não possui o controle político das relações econômicas (FERNANDES, 2004, p.7).

A existência da palavra latifúndio como “uma grande área de terra sob a posse de um único proprietário” está situada, segundo Mitsue Marissa (2011), desde a Roma Antiga, em que camponeses e outras pessoas escravizadas se juntaram para “ocupar o latifúndio e dividir as terras entre si” (MARISSA, 2011, p.14). No Brasil, a palavra latifúndio refere-se às grandes propriedades de terras improdutivas, ou seja, que não cumprem sua função social, como é o caso da Fazenda Brasileira. Entretanto, há ministros e religiosos vinculados às grandes propriedades de terra que propagam pelos meios de comunicação que no Brasil não existem mais latifúndios. A revista Carta Capital, respondeu recentemente à ex-Ministra da Agricultura Kátia Abreu sobre sua afirmação equivocada e favorável aos latifundiários:

As grandes propriedades rurais improdutivas, consideradas por definição como latifúndio, não apenas existem no Brasil, ao contrário do que afirmou na segunda-feira (5) a Ministra da Agricultura, Kátia Abreu, como cresceram. Apenas no governo Lula (2003-2010), os latifúndios ganharam 100 milhões de hectares. Com isso, em 2010, as terras improdutivas representavam 40% das grandes propriedades rurais brasileiras, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Ao todo, 228 milhões de hectares estão abandonados ou produzem abaixo da capacidade, o que os torna sem função social e, portanto, aptos para a reforma agrária de acordo com a Constituição (PELLEGRINI, 2015).

As famílias que permanecem acampadas há 15 anos no Maila Sabrina, acompanham, com esperança e resistência, as negociações entre o INCRA, o MST e o proprietário, conforme conta o senhor AB, acampado desde 2003:

Falaram que a brasileira estava tudo certo nas negociações, mas que só o que faltava na brasileira era acerto de preço. Então se é acerto de preço porque o governo não desapropria aquela área para interesse público? Porque pra mim aquele homem não quer vender aquela área, ele quer especular, ele quer saber o quanto que custa a terra dele. Naquela época para fazer proposta pro INCRA tem que fazer na retomada de preço de área, tinha todo um trabalho, quando chegava e eu levava a proposta pra ele, o dono da fazenda não aceitava (Entrevista com AB, acampado, março de 2017).

Localizado em Ortigueira, no Paraná, o acampamento está em meio a um território de baixíssimo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA apontam o município com o mais baixo IDH do Estado, marcado pela pobreza e violência, que é uma questão de classe e de criminalização dessa classe. O marcador social é a desigualdade, pois onde há concentração de terra e riqueza para um só dono, a massa da população camponesa permanece vulnerável e subordinada às regras dos grandes produtores. Em Ortigueira, vivem em média, 2000 famílias assentadas e acampadas que buscam se organizar no Movimento para superar a condição de extrema pobreza e marginalização a qual se encontram (ORQUIZA, 2009). O senhor AB, conta sobre as dificuldades:

Quando você levava a proposta pro povo os olhos enxiam, mas chegavam aqui e viam a dificuldade que era. Luz a vida toda na brasileira tinha. Era lona, não era igual hoje que é de madeira. Tinha uma torneira só para todas as pessoas pegarem água, pensa a fila de baldes. O banheiro era coletivo. Um banheiro para mais de 20 famílias. Cada dia era um grupo que limpava o banheiro. Tinha que andar de ponta de pé. Era muita sujeirada. Então mudou muito, nós ainda não temos o conforto que esperamos, porque a gente ainda não tem o lote (Entrevista com AB, acampado, março de 2017).

Contudo, além do trabalho desempenhado pela comunidade no cultivo de alimentos, com muito apreço e por meio de mutirões coletivos foram construídos espaços comunitários de lazer, como a pista de laço e campo de futebol com vestiários; espaços como o açougue, borracharia, unidade de saúde, mercado, bar e lanchonete; e espaços de educação como a Escola Itinerante Caminhos do Saber e o barracão do Cinema da Terra. O barracão em frente a escola é espaço para as reuniões demandadas pelo Movimento, assim como para outras atividades como o Cinema da Terra, organizado pelo Coletivo de Juventude. Outro barracão acolhe as reuniões de coordenação geral, setores, reunião das mulheres, assim como é onde ocorrem os bailes. A guarita na entrada do acampamento que é revezada por turnos pelos integrantes dos grupos de famílias está sempre em alerta, atentos a quem entra e saí.

A partir das demandas da organização da comunidade, o acampamento se divide entre as famílias para comporem os espaços de gestão e organização. Conforme o Regimento Interno do Acampamento (2003), a população acampada se divide a partir da distribuição das famílias em grupos que se comprometem com os

Setores, Núcleos de Base e coordenações, a fim de que a organização coletiva predomine. As famílias estão integradas na agenda de lutas do MST, dos mutirões do acampamento e também de demais eventos importantes para o desenvolvimento do acampamento, sejam eles culturais ou religiosos. As instâncias organizativas do Acampamento são: “o núcleo de famílias, coordenação, direção, assembleia, setores de formação, setor de saúde e gênero, setor de finanças, setor de frente de massa, setor de comunicação, setor de educação e setor de produção” (MST, 2003, p.1). É ressaltado no Regimento Interno que “cada grupo deverá eleger como coordenadores um homem e uma mulher, com o mesmo poder de decisão” (MST, 2003, p.01), uma regra da paridade de gênero assumida desde 2000 pelo MST, como princípio organizativo da luta social. O Regimento Interno traz também o incentivo à cultura, ao lazer, ao respeito, à saúde e ao meio ambiente, assim como à produção e ao trabalho. Portanto, esse documento representa a síntese dos princípios e objetivos da organização coletiva em acampamento. Essas instâncias organizativas permitem a participação de todos no movimento social, sendo estruturada de forma não hierárquica, pois visa “estabelecer relações horizontalizadas entre todos os seus membros, ou seja, entre sua base social e seus dirigentes” (BAHNIUK, 2008, p.37).

Formada pelas famílias para a superação das relações capitalistas de trabalho no campo, a comunidade Maila Sabrina, ameaçada recentemente de despejo, é uma comunidade camponesa viva, que relaciona a produção agrícola e pecuária com a organização coletiva dos Sem Terra em movimento. A presença da luta pela reforma agrária popular propõe na comunidade uma forma de produção e de educação singularmente situada, onde relações sociais são valorizadas e se transformam em experiências concretas (a ser explorado no capítulo três).

Os 15 anos de resistência de acampamento se destacam pela forma de organização popular que se constrói, pois possuem em seu conteúdo a práxis, que se faz com a teoria refletida na e a partir da luta diária (MST, 2008). Para Pistrak (2000), a organização popular, como é o caso protagonizado pelas famílias Sem Terra, estrutura-se na administração do espaço-tempo e na autogestão dos sujeitos envolvidos. A intencionalidade da forma da organização popular tem potencial de transformação de outras relações de opressão expressas na vida social, para além das de classe, como as de trabalho, as geracionais e as de gênero, em função da interação e da afirmação de todos os integrantes como sujeitos políticos.

Valter Leite (2016) relaciona a formação humana e o trabalho coletivo desenvolvido nos acampamentos do MST com o sentido do trabalho como produção humana necessária que merece uma forma formativa menos opressora e desigual de se gerenciar nos territórios:

Constata-se que os soviéticos recuperam o real sentido do trabalho no desenvolvimento humano e social, como trabalho produtivo no qual que independentemente do tempo histórico define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano. Recuperam seu potencial formador para o caráter coletivo e moral comunista, como meio de participação social, sendo o trabalho fundante da sociedade (LEITE, 2016, p.60).

O acampamento representa uma ameaça para as forças produtivas capitalistas, pois nele pretende-se germinar a vida que vem sendo exterminada. As relações de trabalho e de produção capitalista, em uma ocupação, são questionadas pela população marginalizada e tem suas veias invertidas quando outras relações de trabalho emergem, promovendo um caminho de socializações diferente dos até então experimentados. A superação das desigualdades das relações de trabalho capitalista também implica a superação das relações de desigualdade de gênero, de violência patriarcal e, sobretudo da divisão sexual do trabalho. Para tanto, a luta pela terra e por melhores condições de trabalho também requerem a luta pela igualdade de gênero, que vem sendo protagonizada pelo grupo de mulheres camponesas que se auto organizam para compreender as opressões que lhes são em comum e traçar as estratégias que podem contribuir com novas práticas no MST e nas relações de trabalho na sociedade.

A organização do Coletivo de Mulheres do acampamento é uma luta constante, como explica Jocelda, dirigente do acampamento, que justifica dizendo que as reuniões e ações são essenciais para a emancipação e liberação das mulheres do campo, pois o patriarcado e o agronegócio destroem as famílias camponesas e as condições de trabalho. Então, há muitos fatores que impedem as mulheres de participar, como a opinião negativa dos maridos, o cuidado com os filhos e demais rotinas do cotidiano. Entretanto no acampamento Maila Sabrina, as práticas das relações sociais dispostas nas estruturas da sociedade se fazem presente e por isso a organização é imprescindível, é o ponto de partida, pois como afirma V.: *“ainda tem muito machismo no acampamento”*. A intervenção da estrutura organizativa dos acampamentos do MST na estrutura de vida dos (as) Sem Terra

atua sobre as relações de gênero no cotidiano da luta, a partir da organização do Setor de Mulheres e da paridade de gênero nas coordenações dos núcleos e setores no Maila Sabrina. A organização das mulheres camponesas, a sua resistência, o seu exemplo de luta, elementos a serem explorados no capítulo dois, se relaciona com a Pedagogia do Movimento quando cria possibilidades de transformações coletivas protagonizadas por elas. A intervenção da estrutura organizativa dos acampamentos do MST na estrutura de vida dos(as) Sem Terra atua sobre as relações de gênero no cotidiano da luta, a partir da organização do Setor de Mulheres e da paridade de gênero nas coordenações dos núcleos e setores no Maila Sabrina, por exemplo.

No acampamento, também há o Coletivo de Juventude e que é peça fundamental para a mobilização, propaganda e organização da comunidade. Ele também se reestrutura a todo instante em meio às dinâmicas da vida escolar, familiar, do trabalho e das relações de gênero. No início do ano, como consta no caderno de campo, realizou-se uma primeira Assembleia Geral do ano de 2017 com toda a juventude do acampamento, na qual foi retomada a estruturação do Coletivo de Juventude e suas tarefas específicas para a luta pela terra. Explicou-se nesse dia, que a formação dos núcleos de trabalho do Coletivo de Juventude seria composta pelos grupos de famílias cadastrados no acampamento, com coordenadores, e que todo mês teria a assembleia geral da juventude do acampamento.

As famílias da comunidade participam dos eventos, das ações, formações e manifestações protagonizadas pelo Movimento, fazendo diariamente da luta a sua identidade, o seu trabalho e a sua principal escola. Na pesquisa de campo, identifiquei a organicidade do acampamento como um elemento educativo apesar das contradições, como um espaço emancipatório apesar dos retrocessos, porém sempre sujeito a criação e a manutenção da vida camponesa. Nela, a prática da luta por mudanças maiores como a reforma agrária popular (re)cria substancialmente as relações no interior da comunidade, apesar da disputa ideológica, política e econômica do agronegócio presente no território de resistência.

O território do acampamento Maila Sabrina, como espaço de transformação e de manutenção de culturas, de luta pela terra, pela água e pela vida, é mediado por uma série de relações intencionais e também espontâneas que as gerações Sem Terra desenvolvem ao longo da sua história a partir da organização política e do

trabalho coletivo e produtivo. Define-se o território do Maila Sabrina quando gerações marcam na história do país as suas conquistas e as suas batalhas, quando de tanto caminhar por cima definem trilhas, e quando de tanto produzirem na terra colhem ações culturais para a liberdade.

Considerando os conflitos e resistências existentes ao longo dos anos em determinados espaços geográficos, Fernandes (2015) faz uma complexa discussão sobre a conceitualização de território. O autor afirma que o que define espaço e território é a intencionalidade da produção social exercida no contexto em que estão inseridos os sujeitos. Ou seja, no espaço geográfico, o território se forma a partir de variadas relações sociais. Desta forma, compreende-se que os sujeitos e suas classes só existem a partir do território que habitam:

O território recoloca a questão das classes sociais. As classes sociais são formadas por pessoas que ocupam a mesma posição nas relações sociais de produção em função das propriedades dos meios de produção, de seus territórios e dos poderes de decisão. Não é suficiente estudar as classes sociais somente pelas relações sociais. A propriedade é a relação social e território, que nos possibilita estudar os territórios das classes sociais (FERNANDES, 2015, p.41).

Portanto, se “os sujeitos produzem os seus próprios territórios, a destruição de seus territórios significa o fim desses sujeitos” (FERNANDES, 2015, p.40). Infelizmente, os conflitos agrários são disputas de cunho ideológico e territorial, pois tem potencial para modificar as formas e relações sociais e de poder, ou seja, a expropriação de terras dos sujeitos camponeses e dos povos originários desmonta as suas estruturas sociais impossibilitando a sua reprodução, como revela o comandante zapatista Marcos na epígrafe da abertura desse capítulo ao falar que querem tirar as suas terras para que não tenham chão os passos de seu povo.

Com os conceitos usados pelo geógrafo, como espaço e território, o acampamento Maila Sabrina representa a vida de centenas de camponeses que precisam da terra para produzir, e pode-se definir como um território em conflito, uma vez que o conceito de território “contém como princípios: soberania, totalidade, multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade” (FERNANDES, 2015, p.33). Se até a conflitualidade é um princípio de território, observa-se que nenhum espaço está livre de ser disputado. Para cada espaço cria-se um modelo de desenvolvimento, de sobrevivência ou de manutenção da vida, e que quando há mais de um interessado no espaço, o conflito é quase inevitável.

Desta forma, as disputas que ocorrem nas políticas territoriais envolvem pedaços de chão onde caminharam gerações de agricultores e de povos originários, os quais também são ameaçados pela constante colonização.

Essas famílias produzem e se reproduzem por meio dos conflitos e do território, ou seja, ao conquistarem a terra, ao serem assentadas, elas não produzem apenas mercadorias, criam e recriam igualmente a sua existência. Através da territorialização da luta pela terra, elas realizam – também – novos assentamentos. A maior parte dos assentamentos é resultado do conflito que promove o desenvolvimento. Essas famílias organizadas em movimentos socioterritoriais não aceitam as políticas de mercantilização da vida e por essa razão usam meios “estranhos” ao capital, que é confrontado a todo momento (FERNANDES, 2004).

O que foi desenvolvido no território do Maila Sabrina não pode ser destruído e não possui reparação. Com os ganhos culturais, econômicos e políticos para as populações camponesas e para todos os municípios, o assentamento se torna a única esperança de constituir novas relações de trabalho onde o capitalismo seja problematizado e a produção agrária seja um benefício para a vida. Paulo Freire (1979), em pesquisa no Chile, também já pontuava sobre as possibilidades de transformação dos modos de vida dos/as camponeses/as a partir da organização em acampamentos e assentamentos que visam a reforma agrária, o fim dos latifúndios, onde coletivamente constroem possibilidades de trabalho, de manejo com a terra e com a vida na pecuária, de modo a questionar as formas de produção do trabalho capitalista e colocar a vida em primeiro lugar.

A luta pela terra, organizada pelo MST, busca estratégias de massificação, de organização e ganhos políticos a cada época, conforme se altera a conjuntura política e econômica do país. Se antes se buscava incessantemente ocupar os latifúndios, agora a busca é pelo aperfeiçoamento dos trabalhos nos assentamentos e acampamento, dando sempre qualidade a terra ocupada.

A presença da Escola Itinerante Caminhos do Saber é essencial para a manutenção da luta pela terra no acampamento Maila Sabrina, pois sua função está justamente em formar novas lutadoras e lutadores capacitados para que garantam a permanência da comunidade e tudo o que ela representa para a reforma agrária popular. O despejo do Acampamento e, conseqüente, da escola, significa deixar centenas de crianças e jovens sem acesso à educação, sem a sua escola. Em nota pública de 2017, a Escola suplica às autoridades para que se cumpra a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Constituição de 1988 e da Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que preveem assegurar o direito à educação e a integridade de crianças e jovens, pontuando que um despejo e a indisposição do Judiciário em assentar as famílias do Maila Sabrina representam a negligência do Estado e uma violação de seus direitos, como expressa, por exemplo, ECA, o Art.

17: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

A Escola, que começou a se erguer no acampamento pelas mãos dos(as) trabalhadores(as) Sem Terra em seu segundo ano de ocupação e que contou com a parceria da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), objetivava garantir o direito de acesso e de permanência de crianças, jovens e adultos à formação humana universal pela escola pública, uma vez que, desde o princípio da ocupação havia uma preocupação com a escolarização das crianças acampadas.⁸ Entretanto nesse período inicial, sem a Escola Itinerante Caminhos do Saber, as crianças percorriam diariamente e em condições adversas por transportes precários mais de 40 quilômetros para estudar. Em 2017, a escola itinerante com 12 anos de experiência emprega 20 educadores e três funcionários que atendem a 200 educandos nos três turnos.

Os 12 anos da Escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento, representa para o campesinato a resistência da garantia de uma educação do campo negada pelo Estado. Educação a qual, alinha-se diretamente à luta pela terra, pela soberania alimentar, pelos povos do campo, e por todas as lutas que o campesinato constrói a partir da auto-organização de seus integrantes, se alinhando as demais perspectivas de garantia de direitos e de reflexão sobre as práticas em cima do território disputado.

⁸ Em 1982, em uma ocupação no Rio Grande do Sul, decorrente do número elevado de Sem Terrinhas em idade escolar e fora da escola, as famílias se organizam para cobrar da Secretária de Educação do Estado a construção de uma escola que atendesse as necessidades do acampamento. A primeira tentativa de se conquistar uma escola em acampamento surgiu em 1984, sendo que no mesmo ano a escola foi legalizada junto com a conquista do assentamento. A outra escola de acampamento também foi construída no Rio Grande do Sul, na Fazenda Annoni, no município de Sarandi, em 1985, onde discutiu-se as possibilidades de itinerância dessa modalidade e lutou-se até conquistar em 1996 a legalização (CAMINI, 2009).

No Paraná, a luta pela terra protagonizada pelo MST vinha crescendo a partir da década de 80, com ocupações, resistências da união dos povos oprimidos pela disputa de território, reuniões políticas e massificação. Na década de 90, num contexto de conflitos no campo, e de resistência dos(as) trabalhadores(as), surge no estado, a primeira escola batizada como itinerante. Organizada em um prédio abandonado da prefeitura de Curitiba, na Praça Nossa Senhora de Salete, em frente ao Palácio Iguazu, esta escola funcionou por 14 dias durante um acampamento do MST, em 1999, junto ao acampamento dos Sem Terra no mesmo lugar para reivindicar os assentamentos e a amenização/resolução dos conflitos agrários. Em 2003⁹, com a vitória do governador Roberto Requião, viu-se uma possibilidade de efetivar como política pública de Estado, a Escola Itinerante nos acampamentos de reforma agrária do Paraná. Nesse ano, já havia quatro escolas funcionando em áreas de acampamento, porém sem regularização. Sete anos após a aprovação da primeira Escola Itinerante, no Rio Grande do Sul (1996), ela foi aprovada no Paraná, em 8 de dezembro de 2003, pelo Conselho Estadual de Educação, através do parecer nº 1.012/03 (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015). Assim, a Coordenação da Educação do Campo do Paraná¹⁰, principalmente por reivindicação e iniciativa do MST, concretiza as primeiras ações para “a elaboração desta proposta de organização pedagógica que visa assegurar o direito constitucional do acesso à educação no/do campo das crianças e adolescentes sem terra que acompanham seus pais na luta pela reforma agrária” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p.214). Uma vez vinculadas à política pública do Estado, a Escola Itinerante torna-se uma forma de educação pública protagonizada pelo Movimento¹¹. Para isto, institui-se uma escola base consolidada na Rede Estadual de Educação do Paraná, a Escola Estadual Iraci Salete Strozack¹², que passa a ser

⁹ Segundo FERNANDES (2004), em 2003 as ocupações tornaram-se parte do cotidiano brasileiro considerando que quase a metade das propriedades de terra estava nas mãos de menos de 2% de proprietários. Ressalta ainda que a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e tão pouco a Ouvidoria conseguiram registrar todos os conflitos agrários da época.

¹⁰ A Coordenação da Educação do Campo, criada em 2003, foi uma reivindicação dos movimentos sociais. Durante o governo Requião (2003-2010), o(a) coordenador(a) podia ser indicado pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo.

¹¹ Nesse trabalho, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra será denominado tanto como MST quanto Movimento com a primeira letra maiúscula.

¹² A EI também possui o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) resguardado na Escola Base Iraci Salete Strozack inspirado na Pedagogia do movimento, na Pedagogia Popular e na Pedagogia socialista, o que possibilita uma articulação entre educação e trabalho nas práticas pedagógicas.

a referência para a realização das matrículas, contratação de professores/as junto ao Estado, formação de educadores/as, entre outros, atendendo ao todo todas as 11 Escolas Itinerantes no Paraná (MST, 2008a).

No acampamento Maila Sabrina, a Escola Itinerante Caminhos do Saber (EICS) começa a ser planejada para ser estruturada logo em 2004, junto com os demais acampamentos que ganhavam respaldo legal para manter erguidas suas escolas. Em 2003 havia muitas crianças do Maila Sabrina que estavam matriculadas na escola da cidade mais próxima, Faxinal – PR e Vista Alegre - PR, para a qual dependiam de transporte, de ausência de chuva e de tempo para o deslocamento. Muitas crianças acabavam não frequentando a escola. Na cidade, as crianças Sem Terra são vítimas de violência e preconceito, desmotivando-as a continuar o estudo em um lugar onde se não consideram e não se respeitam suas especificidades (CAMINI, 2009). Incomodados com o número de crianças fora da escola e com a crescente motivação das construções das Escolas Itinerantes, os integrantes do acampamento decidiram pela construção da escola, atendendo a demanda de educação infantil e posteriormente, ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o estudo de Alexandra Filipak (2007), em 2007 já estudavam 200 educandos/as, acolhendo crianças de 5 a 10 anos. Em 2008 expandiu para a segunda fase do fundamental e para o ensino médio totalizando 400 educandos/as. Atualmente, a escola possui mais de 400 educandos/as no Ensino fundamental e Médio, não ofertando a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Entretanto, o trabalho que acolhe as crianças com cinco anos, é voluntário.

Para construir a escola, utilizou-se a estrutura dos barracões e uma casa de alvenaria que permaneceram da fazenda, como salas de aulas, de reunião, para a secretaria, a biblioteca, o almoxarifado, a cozinha e o refeitório. No tempo em que estive fazendo essa pesquisa de Mestrado, outra sala de aula estava sendo construída, e a sua relevância era ressaltada, pois conforme explicou o R.S.¹³ (acampado, responsável pelos Serviços Gerais da Escola Itinerante Caminhos do Saber) em entrevista, “quanto mais estrutura o acampamento possuir, mais difícil será para sermos despejados” (R.S., funcionário de serviços gerais da EICS, março de 2017). Na área externa do acampamento, encontra-se o gramado, as árvores, um

¹³Os/as acampados/as que participaram da pesquisa serão identificados pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes, exceto o coordenador e coordenadora da Escola Itinerante Caminhos do Saber, dos núcleos de base e a dirigente do Acampamento Maila Sabrina.

campo de areia para jogar bola com finalidades diversas e a entrada da escola com os mastros das bandeiras, onde se realizam o Tempo Formatura¹⁴ e as místicas.

Quando aprovada a Escola Itinerante Caminhos do Saber, conforme explica Alexandra Filipak (2007), os/as educadores/as passavam a ser selecionados no Processo Seletivo Simplificado (PSS), concursados/as e também escolhidos/as pelos/as acampados/as, e assim passavam a ter formação pedagógica junto às escolas do MST¹⁵ e à Secretaria de Estado da Educação. Os aspectos metodológicos também são orientados pela Proposta da Pedagogia do Movimento, pela Pedagogia Socialista e pela Pedagogia do Oprimido (ver capítulo 3) em semanas pedagógicas e reuniões do coletivo de educadores.

O que guiava a EICS em seu início era a Proposta da Pedagogia do MST e o Projeto Político Pedagógico que fora aprovado no Conselho Estadual de Educação, porém conforme expõe Filipak (2009). As práticas cotidianas da cultura escolar eram respaldadas por suas demandas, que na organização escolar se tornava a construção do trabalho educativo. A modalidade de Educação do Campo na qual as Escolas Itinerantes se integram, garante autonomia política e pedagógica para as escolas, ainda que lutem por condições menos precárias.

1.2) O MST COMO SÍNTESE DA RESISTÊNCIA CAMPONESA NA LUTA PELA TERRA

O Movimento é formado por homens, mulheres e crianças (...), é formado por esse povo marginalizado, como falamos que nós somos. (Jocelda. Dirigente do Acampamento Maila Sabrina. Março de 2017).

A legitimidade da luta pela terra é reafirmada quando uma comunidade de 15 anos de produção social, cultural e agrícola é ameaçada pelo agronegócio para disputar o modelo de produção e o território destinado à reforma agrária.

O surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está situado em meio às disputas agrárias e à sua identidade enquanto sujeitos do

¹⁴ O Tempo Formatura é um momento antes do início das aulas o qual reúne-se todo o coletivo escolar para que seja apresentada a mística e repassado informes do dia. As místicas são expressões artísticas as quais tem a intenção de sensibilizar politicamente as pessoas a sua volta sobre as opressões que lhes cercam.

¹⁵ Muitas licenciaturas são realizadas no Instituto Técnico de Educação da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis, RS.

campesinato. Célia Vendramini (2004) analisa as origens sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua identidade social comum como Sem Terra. Para a autora, os sem-terra formam uma classe social na luta de classes, determinada pela posição que ocupa no sistema de produção. Ao citar Lênin (1948) a autora explica que o que forma a classe são os grupos de indivíduos que se diferenciam pelo seu lugar na produção social em relação aos meios de produção. Mas a obtenção de riqueza social junto à organização e produção cultural também forma a classe.

Os povos do campo têm uma formação social diversa (caboclos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e imigrantes europeus). Entretanto, todos enfrentaram um violento processo de expulsão de suas terras pela modernização da agricultura não acessível aos pequenos produtores, pelo endividamento, pelo incentivo a monocultura e a integração forçada às agroindústrias. O MST¹⁶ surge na inspiração da resistência das populações que tiveram suas terras tomadas desde o princípio colonizador:

Como imaginar o MST sem o exemplo de Sepé Tiarajú e da comunidade Guarani em defesa de sua terra sem Males, da resistência coletiva dos quilombos ou de Canudos ou sem o aprendizado e a experiência das Ligas Camponesas ou do Movimento de Agricultores Sem Terra – Master? Por tudo isso, nos sentimos herdeiros e continuadores das lutas pela democratização da terra e da sociedade (MST, 2016).¹⁷

Para Caldart (2004), a gênese e o nascimento do MST se deram por três vias que são complementares: as pressões da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo; a reação desses trabalhadores na compreensão da sua situação objetiva; e as lutas travadas com ampla repercussão o que capacitou o nascimento da ideia de nacionalizar uma organização. A situação econômica se refere também a condição de trabalho no campo, que em processo de modernização conservadora do campo, mecanizou a mão de obra e expulsou as famílias camponesas.

¹⁶ O MST tem um diferencial em relação a outros movimentos sociais, pois se organiza pela família, diferente dos sindicatos, por exemplo, onde geralmente só o homem participava das assembleias. Além disso, o Movimento também abre para intelectuais e moradores da cidade se juntarem, conforme explica Stédile, dirigente nacional do MST, em entrevista para Fernandes (2005). Tomo como referência para conceituar e explicar o significado de movimentos sociais a discussão de Ilse Sheren-Warren (2006): são níveis de organização da sociedade civil que agem por meio de redes articuladas que tornam as pautas e os temas da atualidade transversais.

¹⁷ Acessado em 2016: www.mst.com.br

Os(as) trabalhadores(as) rurais que protagonizavam as lutas pela terra, se reuniram em 1984 na cidade de Cascavel, no Paraná, no 1º Encontro Nacional e fundaram formalmente o MST, com “três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2016). Em sua história de constituição, o MST é marcado por ações de mobilização, de ocupações de terras, de prédios públicos, de marchas. Foi no Rio Grande do Sul que o Movimento teve sua origem de ocupação e reivindicação, tendo como marco a expulsão dos colonos da reserva indígena de Nonoai, feita pelos índios Kaingang (1979). Os colonos expulsos, que não concordaram com a política de colonização do governo, começaram a pressionar pela desapropriação de terras improdutivas no estado.¹⁸

Cada estado brasileiro passou por processos de luta pela terra que incentivou e encorajou a respectiva população a não aceitar a desigualdade do uso das terras. De cada uma desses conflitos brotou a vontade de organizar o MST. Por exemplo, aqui no Paraná a ocupação da área na Fazenda Anoni, em 1982; em São Paulo, foi o conflito entre os posseiros e o grileiro da Fazenda Primavera que fez gerar o nascimento da CPT (Comissão Pastoral da Terra) na região, junto à busca pelo Poder Judiciário que tornou a ocupação em área de assentamento em julho de 1980; em Santa Catarina, foi o acontecimento da farsa da peste suína que movimentou as comunidades camponesas em ações e protestos, e acabou por formar alguns movimentos, entre eles o MNTR (Movimento Nacional das Trabalhadoras Rurais) que posteriormente, em 2004, passou a se chamar de Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)¹⁹, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o MST.

O MST é formado por trabalhadores do campo que não tem terra nenhuma, pouca terra, ou que já teve terra, mas a perdeu em função de endividamento, por exemplo, “o que identifica os pequenos produtores do campo são as condições

¹⁸ No Rio Grande do Sul, em 1985, ocorreu a primeira maior ocupação de terra do MST na Fazenda Anonni. Nesta, destaca-se o protagonismo das mulheres camponesas como revela o filme “Terra para Rose”, dirigido por Tetê de Moraes (1987).

¹⁹ Vinculadas a Via Campesina, as mulheres se organizam a partir de suas especificidades, como de indígenas, quilombolas, pescadoras etc (SCHWENDLER, 2017b). A Via Campesina é um movimento internacional, fundada em 1993 em Mons, na Bélgica, que atua sem vínculos partidários e que no Brasil é organizado por movimentos como o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas e entre outros (RIBEIRO, 2013), e que através de Conferências define e encaminha suas linhas políticas (FERNANDES, 2012).

insuficientes – de terra, maquinários, insumos – de que dispõem para reproduzirem sua unidade familiar” (VENDRAMINI, 2004, p.151). Na formação do MST, para além da diversidade de sujeitos que o constituem, está a constituição de uma identidade política e social de Sem Terra, que é essencial para o enraizamento do Movimento.

O fato é que há no Brasil, hoje, um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classes, com sua identidade e seu nome próprio: *Sem Terra*. Neste sentido, Sem Terra é mais do que *sem-terra*, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social (CALDART, 2001, p.211).

Nessa pesquisa, será usado o termo identitário de Sem Terra para assegurar o “nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história” (CALDART, 2001, p. 212). Para Schwendler (2010), os camponeses transformam sua identidade e modificam a própria realidade quando constroem o movimento de luta social, como um processo embrionário de recriação sociocultural, pois exige dos sujeitos uma reformulação da visão de mundo dos mesmos. Para a autora, essa transformação da identidade não se dá espontaneamente, existe uma intencionalidade. Para entender a criação da identidade Sem Terra, Maria da Glória Gohn (2004) identifica três momentos na história do MST: o primeiro seria a articulação e a organização da luta pela terra em articulação para com o movimento em caráter nacional; o segundo é o MST como um movimento de massas, como uma organização social; e o terceiro, o atual, é o momento da inserção do MST na luta por um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Essa identidade Sem Terra se espacializa no processo de territorialização²⁰ da luta pela terra (FERNANDES, 1997). Fernandes (2006) compreende o MST como um movimento sócio territorial, onde o território não é apenas um trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos sócios territoriais “criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios” (FERNANDES, 2006, p.31). Isto se evidencia

²⁰Fernandes (1997) compreende que a espacialização é a luta contínua que leva a territorialização por meio da conquista de um território.

quando os Sem Terra conquistam a terra e “dimensionam a luta pela terra em luta pela educação, saúde, moradia, crédito agrícola, cooperação agropecuária etc.” (FERNANDES, 2006), assim como, quando as mulheres garantem seus espaços de organização no movimento social.

Um exemplo disso é a participação das mulheres no I Congresso do MST, em 1985, na Cidade de Curitiba. As mulheres participam da luta pela terra desde o princípio e já no I Congresso Nacional do MST se organizaram e participaram com 30% de delegadas mulheres. Um dos elementos que contribuiu para a formação da consciência política das mulheres Sem Terra e, posteriormente, a de gênero, foi “o fato de que muitas mulheres, que participam da constituição do MST, eram partícipes do movimento de resistência que a sociedade brasileira vivia nos anos 1980, na luta pela democracia, por direitos constitucionais e pela reforma agrária” (SCHWENDLER, 2015a, p. 92). Segundo Furlin (2013), a articulação das mulheres também contribuiu no design do cartaz deste Congresso, que inspirado na luta da Nicarágua, tinha como imagem o casal (mulher na frente de um homem), e acabou se constituindo como um dos elementos da bandeira do Movimento, fomentando a ideia de que a luta pela terra é protagonizada por homens e mulheres de forma igual.

A luta pela terra do MST é de base familiar, o que tem contribuído para que as mulheres, as crianças e os jovens se insiram nos processos de luta política, nos espaços públicos e de liderança. A participação desses sujeitos trouxe para a luta pela terra as suas demandas próprias que seriam invisibilizadas se não fossem protagonizadas por eles, formando então o Coletivo de Juventude, os Sem Terrinha e o Coletivo de Gênero. As mulheres camponesas uma vez integradas no processo direto de luta de classes se revelaram ao longo da história como importantes personagens para os processos de ocupação e de acampamento que deram início ao MST, onde participavam massivamente (FURLIN, 2013). As mulheres camponesas, sobretudo as Sem Terra que se inserem no movimento social de luta pela terra, que ao corajosamente se engajarem e buscarem participar desse processo de organização popular pelo direito à terra no MST, são incentivadas pelo coletivo do Movimento às inúmeras reflexões e possibilidades de empoderamento. A consciência de classe é a primeira a aparecer na subjetividade da mulher camponesa que escolhe a luta popular, pois se reconhece como classe oprimida por um projeto excludente e opressor. No movimento social os sujeitos que dele participam

aprendem as possibilidades de resistência, de transformação e de proposição de novas alternativas. Desta forma, ao se fazer um recorte de gênero, visualiza-se que as mulheres durante a constituição do MST reivindicam pautas próprias, tanto de questões trabalhistas ou legais, quanto da sua participação nos espaços de luta pela terra do movimento. Como descreve Schwendler (2015a), essas mulheres envolvidas passam a questionar a sua própria realidade, passam a atuar no ambiente público deixando de existir apenas no ambiente privado, e também ao se organizarem contribuem com o movimento construindo lutas diferenciadas, com demandas de toda uma categoria, a feminina. Assim, como pontua a autora, há uma luta feminista por dentro da luta de classe, que emancipa as mulheres e reconstrói a cultura hegemônica. Por essa insistência de luta das mulheres camponesas pela transformação das suas condições de vida, que as políticas de gênero sugeridas e estabelecidas nas práticas do movimento social são tão relevantes para a emancipação das camponesas, interseccionadas por uma relação de geração, território, classe, gênero e raça.²¹ E também, como afirma Schwendler (2015a) a luta feminista dentro da luta de classes estabelece um conteúdo de práticas com caráter pedagógico que se faz essencial para compreender o processo como significativo na vida dos sujeitos envolvidos na luta pela terra, processo este que será aprofundado no capítulo dois.

A formação do MST, encontrado no processo de colonização que disputa os territórios, é balanceada pela presença das mulheres camponesas trabalhadoras, mães, militantes e filhas, que ao resistirem e se organizarem com ações transformadoras coletivas inspiram a estrutura da organização do movimento social.

Constituintes do MST, a organização das mulheres camponesas torna-se chave essencial para o combate ao agronegócio, do latifúndio e do processo colonizador. Compreende-se que o trabalho das mulheres camponesas no campo, principalmente com a luta pela soberania alimentar, pelas sementes crioulas, pelo auto sustento e por uma alimentação sem veneno é, sobretudo, uma luta contra o agronegócio e a colonização. As mulheres sabem do seu importante papel no programa da reforma agrária popular e organizadas buscam formas de mostrar ao campo e às cidades as incoerências e os malefícios do agronegócio. As mulheres

²¹ Ainda que as questões de raça estejam salientes às relações de gênero e de classe, e também nas relações camponesas, elas não são abordadas nesse texto. Entretanto as questões de resistência e luta por direitos das mulheres Sem Terra são os momentos explorados nessa produção.

camponesas constroem a reforma agrária popular e o “feminismo camponês e popular” (SCHWENDLER, 2017b)²², organizando as suas demandas que se relacionam com mudanças nas estruturas de produção e de violências de gênero.

1.3) DA COLONIZAÇÃO À EXPROPRIAÇÃO DA TERRA E DOS POVOS DO CAMPO

A retrospectiva dos 15 anos de conflitos agrários que antecederam a ocupação da Fazenda Brasileira é marcada pela massificação das famílias nos movimentos sociais de luta pela terra, mas também por inúmeros massacres²³ e grandes manifestações populares. São anos em que as populações camponesas, ainda que vítimas, resistem no precário trabalho familiar constantemente ameaçado pelo agronegócio e às heranças de um longo processo agrário, como a Lei de Terras de 1850, como o Estatuto da Terra²⁴, o modelo agroexportador, as ditaduras, o neoliberalismo e a Revolução Verde da década de 1950, que introduziu no país uma lógica de produção em larga escala que excluía a produção familiar e impunha um pacote de tecnologias de maquinários e insumos químicos de valorização ideológica do progresso, caracterizando um rompimento com a história da agricultura (PEREIRA, 2014).

Contudo, a história da questão agrária no Brasil começa quando há cinco séculos, o território brasileiro é arrasado pela violenta colonização branca, europeia, escravocrata, racista e patriarcal, que constituiu no país os grandes latifúndios e as leis que garantem a manutenção das desigualdades sociais e dos privilégios. A Fazenda Brasileira e o acampamento Maila Sabrina estão situados no processo histórico da questão agrária no Brasil, marcado pela colonização como conceito de expropriação das terras, da vida, que perdura no modelo do agronegócio, e é marcado pela resistência e organização política dos Sem Terra.

²² Este conceito será discutido no capítulo dois.

²³ História se marca por inúmeros massacres e assassinatos contra os/as lutadores/as, como o massacre do Eldorado dos Carajás em 1996, no Pará. Em 1987, fica marcado também na história o massacre de Sarandi, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Cada violência contra os Sem Terra, quando não são fatais, são irreparáveis.

²⁴ O Estatuto da Terra tem um significado contraditório, pois ao mesmo tempo que legitima a ocupação de terras improdutivas por meio da descrição da função social da terra, ele desarticula os movimentações de luta pela terra argumentando que o projeto da reforma agrária resolveria os conflitos fundiários. Mas como não alterou a estrutura agrária, as manifestações cresceram pelo país (FERNANDES, 2009).

Stédile (2005a) situa que a primeira fase da civilização brasileira se dá muito antes da colonização e que sua formação era de povos originários das Américas, que cultivavam milho, mandioca e outros alimentos que temos até hoje. Porém, a segunda fase da formação da civilização brasileira ocorre quando os colonizadores se instalam em nossas terras, usando da cooptação e repressão, trazem uma diversidade de africanos escravizados e posteriormente de imigrantes europeus e junto instalam o modelo político, econômico e social, que favoreça a expropriação dos bens da natureza e exploração dos trabalhadores, uma vez sendo financiados pela monarquia e pelo capitalismo crescente na Europa; tudo virava mercadoria para consumo europeu. Em um território colonizado, há inúmeras relações sociais que entram em conflito, tornando desafiadoras a resistência e a construção coletiva das práticas utópicas. Quando colonizado, o território altera sua experiência de relações sociais de forma irreparável, deixando sequelas para as gerações de toda a população brasileira que se constitui, sob a exploração e a desigualdade.

As diversas produções teóricas (JÚNIOR, 2011; MARTINS, 1981; STÉDILE, 2005a; RIBEIRO, 2013) realizadas sobre a questão agrária no Brasil confirmam uma mesma conclusão: a de que o problema central da questão agrária está na concentração da propriedade privada da terra, sendo que desde os primeiros momentos da colonização até os dias atuais, os trabalhadores do campo não possuem autonomia e muitos continuam sem terra. Caio Prado Júnior, em seu texto “A questão agrária e a revolução brasileira” (2011), pontua que a questão agrária no Brasil não se originou da agricultura de base individual, de subsistência e familiar como no feudalismo; se originou na exploração agrária para o mercado estrangeiro, ainda que o trabalho fosse realizado pelos integrantes da família, não era uma agricultura livre. Para o autor, a questão agrária tem uma ampla proposição de problematização, pois a sua existência está em decorrência das grandes propriedades privadas, conforme afirma:

A contradição fundamental na economia agrária brasileira reside, como vimos, na oposição de grandes proprietários e a massa trabalhadora efetiva ou potencialmente a serviço deles, seja qual for a forma das relações de trabalho vigente – salariado, semissalariado, parceria ou formas mistas. É no terreno da luta social em que aquela oposição se manifesta e que a reforma agrária deve ser colocada. A par das reivindicações imediatas (legislação trabalhista, regulamentação da parceria em benefício do trabalhador etc.) figurará a facilitação do acesso da massa trabalhadora à propriedade da terra, o que determinará condições mais favoráveis à luta dos trabalhadores (JÚNIOR, 2011, p.82).

José de Souza Martins, sociólogo influente nas discussões sobre a questão agrária no Brasil, em seu livro “O Cativo da Terra” (1981), analisa a questão agrária pela perspectiva da Lei de Terras (nº 601/1850), inspirando outros autores como João Pedro Stédile e Marlene Ribeiro, e até mesmo posições teóricas dos movimentos sociais. Concordando com José de Souza Martins, Stédile (2005a), afirma que não existia propriedade privada das terras brasileiras até a primeira Lei de Terras, pois todo o território havia sido monopolizado por um só dono, a Coroa Portuguesa, e não estava em questão a sua venda. Enquanto a Lei de Terras não era proclamada, a “concessão de uso” foi a maneira que a Coroa Portuguesa encontrou para fomentar o modelo econômico agroexportador vigente.²⁵ Então ela cedia enormes áreas de terra aos capitalistas – colonizadores europeus que possuíam capital para investir em mercadorias que pudessem ser exportadas e úteis ao mercado europeu. A Lei de Terra, tinha o intuito de impedir que os trabalhadores livres tivessem acesso à terra e ao trabalho, já que a escravidão não se sustentava mais. A Lei de Terra estabelecia que qualquer cidadão brasileiro que pagasse à Coroa Portuguesa poderia ser dono da terra concedida para uso, consolidando-se assim o modelo das grandes propriedades rurais, que perdura até os dias atuais:

A Lei de Terras, de 1850, e a legislação subsequente codificaram os interesses combinados de fazendeiros e comerciantes, instituindo as garantias legais e judiciais de continuidade do padrão de exploração da força de trabalho, mesmo que o cativo entrasse em colapso. Na iminência de transformações nas condições do regime escravista, que poderiam comprometer a sujeição do trabalhador, criavam as peculiares condições que garantissem, ao menos, a sujeição do trabalho na produção do café. Importava menos a garantia de um monopólio de classe sobre a terra do que a garantia de uma oferta compulsória de força de trabalho à grande lavoura. De fato, porém, independentemente das intenções envolvidas, a criação de um instrumental legal e jurídico para efetivar esse monopólio, pondo o peso do Estado do lado dos interesses econômicos do grande fazendeiro, dificultava o acesso à terra aos trabalhadores sem recursos. Criava artificialmente a superpopulação relativa de que o café necessitava na real escassez relativa de mão de obra (MARTINS, 1981, p.50).

Com base em Martins, Ribeiro (2013), destaca que essa foi a Lei que definiu toda a estrutura fundiária e legalizou as desigualdades e a exclusão social, pois ela “deu aos industriais e fazendeiros as garantias legais e judiciais para a exploração

²⁵ Agroexportador era o modelo econômico vigente, onde exportava-se tudo que se produzia. *Plantation* é o conceito usado para definir o modelo de produção agrícola, onde se fazia uso do trabalho escravo e plantava-se monocultura.

da força de trabalho após a abolição do regime de escravidão” (RIBEIRO, 2013, p. 117). Para isto, muitos trabalhadores, incluindo ex-escravos, ficaram sem terra, dependentes dos grandes fazendeiros.

A determinação de uso e posse do território brasileiro imposto pela colonização traçou um caminho de dominação nas estruturas econômicas, políticas e sociais que se configuravam. De norte a sul do país, a expropriação das terras e de seus moradores levou o conjunto do campesinato a resistir e construir experiências sociais concretas de valorização da vida. Com resquícios da Lei de Terras, a população camponesa marginalizada trabalhava para os fazendeiros doando sua força de trabalho integralmente, e os pequenos agricultores eram ameaçados constantemente pelo que se desenvolvia como organização agrária até então (STÉDILE, 2005a).

Somado a isto, após a abolição²⁶, mais de dois milhões de pessoas antes escravizadas saem das fazendas abandonando os trabalhos agrícolas e migram para as cidades à procura de trabalho, e iniciam a ocupação em áreas que não possuíam valor para o mercado, como os morros e os mangues; e com isto, o início das favelas brasileiras.²⁷ Para substituir a mão de obra escrava, propagandearam-se nos países europeus as terras baratas e férteis brasileiras, atraindo intencionalmente os 1,6 milhões de camponeses pobres que se encontravam excluídos pelo avanço do capitalismo industrial (STÉDILE, 2005a). Desta forma, o Brasil recebeu migrantes que passaram a trabalhar nas fazendas de café nas regiões do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro. No Sul, muitos migrantes compraram as terras, e para pagá-las tiveram que se integrar na produção conforme as regras do mercado (STÉDILE, 2005a).

Os colonos, segundo Martins (1981), possuíam grande dificuldade de manter e de superar as exigências impostas pela produção que o capitalismo emergente exigia, seja na compra de insumos, de sementes e de espaço para a plantação. Para o autor,

²⁶ O Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão, pois se discutia entre as elites se os proprietários de escravos seriam indenizados pela libertação (STÉDILE, 2005a).

²⁷ Segundo Florestan Fernandes (2007), foi o trabalho dos negros e indígenas escravizados que ergueram o nosso país, ao abrir trilhas nas matas, ao construir os portos, as pontes, as estradas e as casas. E segundo esse autor, a população negra brasileira não acessa ao que os ancestrais construíram.

O colono não era um trabalhador individual, mas um trabalhador coletivo que combinava as forças de todos os membros da família: o marido, a mulher, os filhos com mais de sete anos. Enquanto na escravatura o trato do cafezal era no eito, era efetuado por turmas de escravos, já era uma tarefa socializada, no regime de colonato passou a ser organizado em base familiar. Esse trabalho não se dissolvia no esforço comum da coletividade dos trabalhadores, às vezes milhares dentro de uma mesma fazenda. Preservava a “individualidade” do seu trabalho. Recebia uma parcela do cafezal com a incumbência de mantê-la livre de ervas daninhas, o que representava 5 a 6 carpas anuais. Também se incumbia da colheita do café e aí mais intensivo se tornava o trabalho familiar. É que o trato era combinado à base de uma quantia determinada de dinheiro por mil pés de café tratados. Cada família recebia um número determinado de pés de café para tratar, à base de 2 mil pés por trabalhador masculino adulto. Mulheres e menores acima de 12 anos podiam incumbir-se de mil pés de café (MARTINS, 1981, p. 78).

O que mostra a pesquisa de Martins (1981) é o(a) colono(a) como um(a) trabalhador(a) integral das fazendas, responsável por inúmeras tarefas que convinha ao fazendeiro, como arrumar a estrada e trabalhar como diarista na casa. Para o autor, o(a) colono(a) possuía dois tipos de trabalho: o *trabalho necessário* e o *trabalho excedente*. Estes estavam de acordo com a produção para a subsistência e a produção para o fazendeiro, sendo que segundo o autor, quando o(a) colono(a) trabalhava para o fazendeiro, a força de trabalho de seus familiares não estava computada, além de outros fatores, o(a) colono(a) sempre terminava no prejuízo, nunca permanecendo com o excedente do produzido.

Outros dois importantes conceitos que o autor traz é o da *terra de negócio* e da *terra de trabalho*. Estes dois regimes de propriedade, por sua vez, referem-se à terra como propriedade do capitalista e como propriedade familiar, respectivamente. Segundo a pesquisa de Martins (1981), muitos colonos não tinham espaço para produzir o próprio arroz e a ter os próprios animais. Ele analisa essa condição como uma expulsão da agricultura de subsistência dos cafezais (predominantes em São Paulo) o que os levou a ocuparem outras áreas não previstas, como o Oeste Novo.

Nesse processo histórico a população camponesa se forma como uma classe social (MAESTRI, 2005), que produz cultura, conhecimento e história, mas que também passa a ser estereotipada nas literaturas²⁸ e nos noticiários. Os discursos modernizadores criaram para as cidades a imagem do camponês como o rústico, o atrasado e o sem educação. Esse imaginário é ideológico e tem como finalidade fortalecer aquela ideia da cidade como avançada e do campo como atrasado,

²⁸Ver: LOBATO, Monteiro. O Jeca Tatu. Lançado pela primeira vez em 1919.

criando uma hierarquia entre os territórios e os habitantes. Na sensibilidade de meu avô, encontro um trecho em seu livro de 1999, um ano antes de seu falecimento, “Jacús e Picaretas – a história de uma colonização”, o qual contesta esse estereótipo descrevendo:

(...) o jacu, o homem rústico que viveu no meio das matas derrubando árvores, limpando o terreno, fazendo queimadas e plantando café, transformava a fisionomia de cada região onde punha as suas mãos. Ele fazia a mágica de arrancar do solo fecundo a seiva adormecida que fazia florescer os cafezais verdes. Esses cafezais se elevavam ao ar e, de tempos em tempos, fazia amadurecer suas frutinhas. Que se convertiam em riqueza vermelha. Tão vermelha quanto o sangue que corria nas veias dos jacus. E foi esta riqueza que alavancou o progresso do Paraná. O jacu era „malhado” pelo picareta e ridicularizado pelos grã-finos. Muitos grã-finos ganharam dinheiro com os jacus que trabalhavam 14 horas por dias debaixo de seus chapéus de palha, com as mãos calejadas de manobrar o machado, o ancinho, a foice, ou a vara de bater feijão. Começavam a lida antes do sol nascer e iam até depois dele se pôr (VIEIRA, 1999, p.08).

Os camponeses da região sul do país são os pequenos proprietários rurais, colonos, posseiros, arrendatários que trabalham para alguém, são os caiçaras, o caipira, o jacu, o quilombola ou o ribeirinho, são populações que estão vulneráveis à ofensiva capitalista. Os camponeses enquanto classe social de resistência são, portanto, conceituados como campesinato.

A estrutura social do campesinato em diversos países foi ameaçada pelos processos de introdução do capitalismo nas sociedades camponesas, nas quais a produção sempre se fundamentou no auto sustento, na agroecologia²⁹, no território comum e no conhecimento do manejo sustentável dos bens da natureza (GUZMÁN e MOLINA, 2013). Com isto, o campesinato se constitui como grupo social indispensável, pois seu conhecimento sobre a natureza herdada por muitas gerações possibilita a distribuição de alimentos e os cuidados com a saúde, como afirmam os autores:

(...) o campesinato é, mais que uma categoria histórica ou sujeito social, é uma forma de manejar os recursos naturais vinculada aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia (...) (GUZMÁN e MOLINA, 2013, p.73).

29 Conceito usado para definir a forma de agricultura que atua junto a sustentabilidade da natureza, da produção de alimentos sem venenos e sem transgenia. Ver mais em: www.mst.org.br

Acontece que, o capitalismo que se desenvolveu mundialmente, faz uso da terra na finalidade de gerar mais-valia³⁰, enquanto os camponeses faziam uso dos bens da natureza com a finalidade de auto sustento. Uma vez que se privatiza a terra, ela deixa de ser um bem comum e se torna propriedade de um indivíduo único. Sendo um bem da natureza, a terra não poderia pertencer a um único sujeito. Porém, com avanço desse sistema, a terra passa a ser um meio de geração de lucro a partir da exploração da natureza e da força de trabalho camponesa. Uma vez questionado isso pelos sujeitos camponeses, o seu papel torna-se fundamental nas transformações sociais desde o fim do feudalismo ao início da industrialização na Europa Ocidental, até os dias atuais na América Latina e no Brasil. Quanto ao nosso país, Marlene Ribeiro (2013), assinala a constituição do campesinato brasileiro na luta pela terra de trabalho confrontando a terra de negócio proposta pelo capitalismo. A autora, assim como os demais teóricos citados, enfatiza a problemática da “propriedade privada da terra como meio essencial de produção” (RIBEIRO, 2013, p.84), sendo este um dos eixos norteadores da questão agrária no Brasil e no mundo.

O campesinato tem um papel histórico na democratização da terra e dos bens, explicitando as contradições provocadas pela luta entre o latifúndio e a agroindústria, com os movimentos sociais camponeses. O trabalhador rural que é explorado pelas estratégias do capital e que ao se organizar coletivamente trabalha em modos de vida que podem ser alternativos ou não ao modelo padrão. Os Sem Terra são sujeitos camponeses e existentes no campesinato. Se o campesinato é o grupo de trabalhadores(as) rurais historicamente formado, ele está diretamente relacionado com a questão agrária, que é explicada seja na política ou na sociologia pela evolução da posse, da propriedade, do uso da terra, das atividades agrícolas realizadas e suas consequências para os trabalhadores do campo e para a sociedade em geral (STÉDILE, 2005a, p.15).

No processo histórico de ocupação de terra do Brasil, muitas foram as propostas populares que compreendiam a importância do acesso à terra e à moradia da população para a superação da pobreza nascente e crescente no país. Joaquim Nabuco (1849 – 1910), abolicionista, defendia que a liberdade do povo

³⁰ Mais – Valia é um conceito de Marx (1960) sobre a acumulação em um só dono do lucro obtido em uma produção que envolveu muitos trabalhadores, os quais recebem um salário como pagamento da sua força de trabalho.

negro só seria plena se acompanhada pela distribuição de terras. Na transição do capitalismo escravocrata para o capitalismo industrial, surgiram movimentos camponeses de disputa pela terra em todo território brasileiro, como o de Canudos/BA (1894-1896); Contestado/SC (1912-1916) e Caldeirão/CE (1926-1937) (STÉDILE, 2012).

1.4) DIMENSÕES DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

Com o passar dos anos o modelo econômico do capitalismo colonial mudou de nome de agroexportador para agronegócio. O modelo de propriedade mudou de sesmaria (até 1822) para latifúndio (monocultura – escravidão). E o modelo político mudou de monarquia para república. Na república brasileira, com o desenvolvimento do capitalismo industrial do século 18, começava-se a usar a expressão “reforma agrária” para se pensar uma política de governo e de Estado que propusesse alterar a propriedade e a produção agrícola para atender a necessidade das sociedades urbano-industriais que cresciam. Com a urgência de desenvolver o mercado interno do capitalismo industrial, a população camponesa sem terra e sem renda que não participava desse mercado foi apoiada pela burguesia industrial, força que controlava as estruturas do Estado, para acessar a terra por meio da reforma agrária, indo na contramão dos interesses das oligarquias rurais. O Estado burguês necessitava dos camponeses como produtores de mercadorias e de alimentos para o contingente populacional, visando torná-los compradores e consumidores dos produtos de origem industrial. Portanto, as reformas agrárias serviram apenas como apoio para o crescimento industrial, desenvolvido pela burguesia. Estas são reconhecidas tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos a partir de 1870 e até 1950 por todo o hemisfério norte e pelos países periféricos como reformas agrárias clássicas ou burguesas (MST, 2014).

Aqui na América Latina, na década de 1960, “para contornar os primeiros fracassos de sua política externa” (SOUSA, 2018, p.1), o governo americano John Kennedy incentivou a criação da Aliança para o Progresso (1961), com o intuito de promover a reforma agrária burguesa para conter a radicalização dos camponeses inspirados na revolução cubana e modernizar os latifúndios improdutivos.³¹ Com a

³¹ Para os Estados Unidos, o Brasil se tornou prioridade nesta Aliança, devido ao tamanho do território, com foco nas regiões pobres do nordeste onde as ligas camponesas ganhavam força na luta pela terra.

ditadura (1964-1985), apoiada pelos Estados Unidos, fez-se uma aliança entre empresários e o governo militar, em uma estratégia geopolítica para controlar os territórios e implementar a grande empresa no campo. Neste sentido, Schwendler (2013) afirma que o Estatuto da Terra (1964), primeira Lei de Reforma Agrária, aparentemente progressista, de fato serviu para fortalecer a modernização conservadora do campo.³² Promoveu-se a modernização tecnológica no campo sem mexer na estrutura fundiária, o que valorizou as terras apropriadas pela burguesia agrária e criou uma reserva de força de trabalho (FERNANDES, 2009). Com o Estado democrático violado, durante a ditadura militar,³³ consolidou-se no campo a agricultura capitalista – voltada para o mercado externo, com grandes áreas de terra, mecanização e com o uso de agrotóxicos – a chamada Revolução Verde (MST, 2014).

Em contrapartida a esse modelo de desenvolvimento imposto para a agricultura brasileira, diversos teóricos problematizam a questão agrária brasileira, assim como, diversos agricultores se organizam junto a sindicatos, às Igrejas e aos movimentos sociais para propor a Reforma Agrária na constituição. Com a redemocratização política na década de 1980, a bandeira da reforma agrária é defendida pelos movimentos sociais em ascensão e a luta pela terra firma como organização política os novos movimentos camponeses, como o MST, que se destacam por politizar a luta pela terra, pela justiça social na sua forma mais ampla. Porém, é uma década em que surge também na esfera política forças conservadoras organizadas do latifúndio, como a União Democrática Ruralista (UDR), que age institucionalmente e como promotora de violência contra os camponeses e suas organizações.

Diversas mobilizações de trabalhadores rurais elaboraram a Campanha Nacional pela Reforma Agrária, propondo uma ementa popular na constituinte de 1988, favorável à reforma agrária (PEREIRA, 2014). Porém, foram os latifundiários que tiveram sucesso na sua pressão contra a reforma agrária. Cinco fatores contribuíram para isto. Eles

³² Com dois objetivos centrais, de distribuição de terra e de aumento da produtividade agrícola, o Estatuto da Terra não compreende as reais necessidades de homens e mulheres sem terra, que era na época o acesso à terra com condições de trabalho e de moradia. O Estatuto da Terra traz argumentos legais para os(as) trabalhadores(as) rurais reivindicarem o cumprimento da função social da terra e melhores condições de trabalho. Porém, o poder dos latifundiários, das empresas e o recente agronegócio, impede que o Estado garanta o cumprimento da Lei (STÉDILE, 2005a).

³³ Nesse período, as organizações sociais como as comunidades Eclesiais de Base, a Pastoral da Terra e as Ligas Camponesas foram massacradas pelos militares.

(a) contam com o apoio da grande imprensa; (b) dispõem de recursos financeiros elevados para gastar no lobby anti-reforma; (c) estão umbilicalmente ligados a setores dinâmicos do capitalismo, de modo que conseguem neutralizar pressões reformistas de setores industriais e comerciais que só se beneficiariam com uma repartição mais equitativa da terra e da renda rural; (d) continuam a manter estreitos laços com a cúpula política do país; (e) apesar de suas divisões e disputas, eles souberam compor suas diferenças para fazer frente, unidos à ameaça comum a todos (SAMPAIO, Apud, Brumer, 1990, p.131).

No Brasil, de fato, nunca se teve uma Reforma Agrária como política de Estado.³⁴ (FERNANDES, 2008; MST, 2003). As mobilizações que tentavam se erguer são rapidamente sufocadas por diversas estratégias do capital. Enquanto o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (elaborado em 1985, no governo Sarney) era derrubado pelas forças da UDR, o segundo Plano Nacional da Reforma Agrária (II PNRA), construído em 2003 por membros do MST e por especialistas que concordavam que a luta pela terra independe da luta pela reforma agrária, compreende que: “a reforma agrária só acontece com a organização dos movimentos camponeses, por meio da ocupação de terras”, pois “a política de reforma agrária não é somente uma ação do Estado. É antes uma ação dos movimentos camponeses. Sem luta pela terra não há reforma agrária” (FERNANDES, 2008, p.78).

Sendo um problema de Estado, a Reforma Agrária está em meio a correlações de forças. Antônio Gramsci (1971) compreende o Estado como a sociedade civil e política organizada, além dos aparelhos governamentais e os privados da hegemonia³⁵ social. O papel do Estado para Gramsci (1971), está em desenvolver com o povo níveis de cultura e moral muito específicos e de se apresentar como Estado democrático ampliado, o qual proporciona pactos, como a proposta da reforma agrária clássica. Porém, segundo Bobbio (1998), a sociedade civil organizada por se encontrar sem os meios hegemônicos de poder, dificilmente

³⁴ Pelo mundo, diversas reformas agrárias aconteceram com suas mais diferentes intenções, protagonismos e formas de valorizar o território e o trabalho do campesinato, como a Reforma Agrária Anticolonial (Haiti, 1804); Reforma Agrária Radical (Revolução Mexicana, 1910); Reforma Agrária Popular (Revolução Sandinista, 1979 – 1989); Reforma Agrária de libertação nacional (em países da África como Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, 1960) (MST, 2014). Porém, não significa que os problemas agrários, de produção e de trabalho estejam superados nesses países, uma vez que as relações de mercado estão dependentes de um país para o outro, sendo a soberania um difícil desafio para todos os países colonizados.

³⁵ A palavra significa relação de poder, conforme BOBBIO (1998).

alcança espaços na democracia para o exercício de sua cidadania e de garantia de seus direitos.³⁶

O modelo de desenvolvimento econômico implementado pelas forças conservadoras do país após a redemocratização política, denominado como neoliberalismo, ameaçou as riquezas nacionais (minérios, agricultura, energia etc), as legislações trabalhistas e os gastos sociais com a abertura do mercado para o capital estrangeiro e com privatizações (MST, 2014)³⁷. Neste contexto, uma nova matriz tecnológica de produção universalizada surgiu a partir da década de 1990, com mais maquinários, insumos, agrotóxicos, sendo que para obter uma produção precisava-se cada vez mais de um adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural. As empresas capitalistas no campo adotaram instantaneamente esse modelo de produção agrícola, denominando como o agronegócio. Desta forma, visava-se fazer da agricultura um negócio de acumulação de riqueza e de renda gerenciado pelo grande capital. Os capitais também foram investidos na apropriação privada da natureza, como as usinas de etanol, hidrelétricas, minérios, água e terras, assim como das commodities (a soja, o milho, o cacau, as aves, os suínos, a carne bovina etc). Foram mais de 80 bilhões de dólares de capital financeiro estrangeiro entre 2008 e 2012 que ingressaram no país para aplicar na aquisição dos bens da natureza (STÉDILE, 2005a). Como explica Mançano (2008), o agronegócio se constitui como um amplo conjunto de sistemas que reúne o agrícola, o pecuário, o industrial, mercantil, tecnológico, científico e ideológico e se territorializa no campo a partir da implementação das corporações transnacionais.

É neste contexto que se pode compreender a importância da resistência do campesinato nos territórios de luta pela terra. Os 15 anos que seguiram a ocupação e formação do acampamento Maila Sabrina, foram marcados também pelo avanço do agronegócio no campo, que defende as terras improdutivas por precisar delas para a expansão de seus negócios, impedindo a desapropriação de terras para a

³⁶Ver: BOBBIO (1998).

³⁷Nos anos 2000, o neoliberalismo age sobre a agricultura impondo um novo modelo de dominação do capital no campo, com a finalidade de suprir as necessidades do mercado externo como fornecedores de matéria-prima agrícola e não mais das indústrias nacionais (1930 – 1980). (MST, 2014).

reforma agrária³⁸. O agronegócio tem suas marcas na exportação de produtos da monocultura como a soja e a cana-de-açúcar, no monopólio da oferta das sementes, na exploração do(a) trabalhador (a) do campo (MST, 2014) e na “aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das commodities” (MST, 2014, p. 22).

Os efeitos causados pelo avanço das políticas colonizadoras como força do capital sobre as populações camponesas são diversos, incluindo a perda de cultura, de território, de saberes geracionais e de espaço na política. O modelo agrário voltado para a exportação valoriza os latifúndios, a monocultura, o uso de veneno e a transgenia, o que traz diversos impactos na vida do campesinato, como expresso na entrevista realizado com uma das acampadas do Maila Sabrina:

A gente tem mania de falar né. Eu falo isso. Todo mundo fala hoje 'porque que o ser humano hoje sobrevive menos?', né. Então hoje é o arroz que você vai comprar tem o veneno. O feijão que você vai comprar tem veneno. O tomate tem veneno. O pimentão tem veneno. Eu fui criada no meio do sítio, quando eu era criança. Eu tiro o exemplo do meu vô, né. (...) Você colhia o arroz, guardava com casca lá na curia quando você precisava você batia o pilão para usar o arroz. Ficava lá, dois três dias guardado o arroz, nunca faltava. Hoje compra o arroz e se largar o arroz tem que deixar fechado né. Então o povo vivia. Meu avô morreu com 125 anos (V.P., Coordenadora do Núcleo de Base do acampamento, e ex- coordenadora do Setor de Mulheres do Acampamento, março de 2017).

Na fala da V.P., entrevistada, revela-se, com a descrição das gerações passadas, a manutenção da vida a partir da produção de auto sustento e o quanto as novas gerações estão condenadas pelo avanço do agronegócio. A insalubridade das formas de produção do agronegócio é denunciada pelas mulheres camponesas que sentem ameaçada as suas produções de auto sustento. O auto sustento é o

³⁸ Com essas frentes de disputas por um modelo econômico, político e social para o campo observa-se que, se por um lado crescem os territórios do agronegócio, por outro também aumentam os territórios do campesinato, seja pela regularização de terras ou pelas ocupações. Há uma intensa análise de pesquisadores (FERNANDES, 2006; SANTOS, 2014) sobre os governos e suas relações com as desapropriações de terra. A crítica que se faz no governo Lula, no qual se esperava amplas mudanças estruturais para avançar na Reforma Agrária, é a de que o ex-presidente não desapropriou as terras para a Reforma Agrária, apenas regularizou algumas. Desta forma, as ocupações agrárias continuarão em estado de acampamento, por tempo indeterminado, sem saber quando se tornarão um assentamento. Enquanto os acampamentos passam pela longa jornada de luta pela terra, os camponeses se organizam na luta pelas demais dimensões do território, como a educação, a saúde, a mercadoria etc.

manejo da natureza de forma sustentável, saudável e socialmente necessária que as mulheres camponesas realizam como forma de manutenção de vida (FARIA, 2009).

As mulheres têm muita importância na questão do auto sustento, para as famílias. Por exemplo, eu tenho arroz plantado, tem feijão mandioca tenho horta porca galinha, o que vai faltar para mim, pra mim compra? Se eu não tiver dinheiro eu vou comer igual. A terra tem que dar vida pras pessoas. Se for gente conquista a terra e a terra não te libertar, porque quem produz comida é a terra. Essa dependência de comprar do mercado (...) O arroz e o feijão, isso é libertação. A gente liberta a terra do latifúndio e a terra tem que libertar nós também, dar independência (Jocelda, dirigente do Acampamento Maila Sabrina, março de 2017).

Na organização social, as mulheres, percebem o importante papel que elas têm na formação de uma matriz agrícola voltada para a produção saudável de alimentos. Portanto, são pioneiras e protagonistas na formação de um programa agrário popular e soberano, como quer dizer a frase em negrito do trecho a cima descrito pela acampada. A produção de alimentos para o auto sustento da família historicamente esteve nas mãos das mulheres camponesas, e a saúde da família é de seu interesse. Por isso, seu manejo com a terra é sem aplicação de venenos, com respeito aos ciclos das plantas - de forma agroecológica, como destaca a entrevistada. *“Então, se for parar para pensar, realmente tem essa coisa de produção, é verdadeiro, porque foram as mulheres que criaram espaços, ali, do auto sustento. Hoje eu tive entrada, porque juntando nós mulheres, pois os homens iam para a roça colher café, lidar com o milho”* (V.P., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017).

Os conflitos agrários, entretanto, ameaçam e transformam a produção de auto sustento das mulheres e as de cunho familiar, usando de outras tecnologias e forças políticas para transformar os seus territórios a favor do capital (SILIPRANDI, 2013), como explica a acampada V.P, na transcrição acima, sobre a redução no tempo e na qualidade de vida dos povos do campo, ameaçadas pelas formas de produção do agronegócio. Ela se baseia na história de vida de sua família para reconhecer o modo de vida do capitalismo como uma ameaça para a vida no campo, como reafirma contando: *“Minha avó morreu com 101 anos cuidando do sítio. Então, hoje em dia, eu com 50 anos já não aguento. Já sou podre. Porque a gente vive na aquela vida 'urbanada', né, pizza, hambúrguer, batata frita. Acaba com a saúde”* (V.P., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017).

Na luta pela terra “*a gente liberta a terra do latifúndio e a terra tem que libertar nós também, dar independência*” (V.P), e para isso, os movimentos sociais desenham posturas de combate ao agronegócio e de construção da soberania alimentar. Com isto, a Reforma Agrária Popular entra na história como chave para o desenvolvimento justo, compreendendo que a reforma agrária burguesa e a de mercado não distribuiu e nem transformou as condições do uso da terra, para atender as necessidades dos trabalhadores rurais. Ao lutar contra o avanço do agronegócio, a reforma agrária popular marca a luta de classes, se contrapondo ao neoliberalismo e propondo o uso da terra para a produção sustentável da vida social e de alimentos para todo o povo. Para o capital, ao contrário, a questão agrária está resolvida e a Reforma Agrária não é mais necessária.

Neste cenário de abandono e sucateamento da agricultura familiar e camponesa, e diminuição no número de famílias assentadas, pelo Estado brasileiro, aliado à tese de que o projeto de Reforma Agrária não seria mais viável no modelo capitalista brasileiro, o segundo Programa Agrário do MST, em 2007 passa a defender a necessidade de implantação de um projeto de Reforma Agrária Popular no Brasil (ENGELMANN, 2016, p.1).

A Reforma Agrária Popular que é massificada como eixo central de luta pela terra a partir 2014, no VI congresso Nacional do MST. A luta pela Reforma Agrária e pela terra passa a ser uma ampla luta contra o agronegócio. Com o conceito de “popular”, visa-se romper com as propostas de reforma agrária clássica, defendidas pelo capitalismo, e construir outro nível de forças produtivas e de relações sociais de produção, fundamentais para uma nova forma de uso e de posse da terra. “Não se trata do abandono das ocupações de latifúndios e da luta pela terra, que segue como necessidade primordial para a democratização fundiária no Brasil” (ENGELMANN, 2016, p.1), mas

trata -se de um novo modelo de produção para o campo brasileiro, associado, diretamente, à satisfação das necessidades sociais e humanas mais elementares, que não podem ser supridas sob a égide do desenvolvimento capitalista no Brasil, cada vez mais centralizador e concentrador de riquezas social e naturalmente produzidas (FREIRE, 2014, p.12)

Diferente do que a reforma agrária clássica sugere, a reforma agrária popular rompe com as necessidades do capital. Ela parte “da necessidade dos trabalhadores em antagonismo ao capital, entendendo que este, não precisa de reforma agrária”

(SANTOS, 2014, p.15). A reforma agrária popular avança para além da distribuição de terras, ela “se basa en la defensa y reconstrucción del territorio en su conjunto dentro del marco de la Soberanía Alimentaria” (LA VIA CAMPESINA, 2017a, p.3). É proposto então, diversos objetivos que o trabalho da luta pela terra deve visar, desde a democratização do acesso à terra, à defesa pela soberania nacional, ao uso da técnica agroecológica e ao combate permanente de todas as formas de preconceito social, para que a discriminação de gênero, de idade, de etnia, raça, religião, orientação sexual, etc não ocorra em seu território (MST, 2013). A Reforma Agrária enquanto programa político objetiva-se, segundo FREIRE (2014), em:

eliminar a pobreza no meio rural; combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo; garantir trabalho para todas pessoas, combinando com distribuição de renda; garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade, desenvolvendo os mercados locais; garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo, em todas as atividades, em especial no acesso a terra, na produção, e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica imposto às mulheres, especialmente no meio rural; preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existem em todas as regiões do Brasil, que formam nossos biomas; garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e acesso a todas oportunidades de trabalho, renda, educação e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial a juventude (FREIRE, 2014, p.16).

Para o MST, o programa da reforma agrária popular busca efetivas mudanças estruturais a partir de oito estratégias: pela terra (a partir de sua democratização), pelos bens da natureza (por sua preservação e não por sua mercantilização), pelas sementes (pela socialização das sementes crioulas), pela produção (para que seja a partir da exploração do trabalho e que seja desenvolvida com controle dos trabalhadores), pela energia (pelo desenvolvimento da soberania nacional sobre a energia), pela educação e cultura (a partir da conscientização como libertação dos povos), pelos direitos sociais e pela condição de vida para todos/as (MST, 2013). O cumprimento concreto dos objetivos da reforma agrária popular requer a intervenção nos territórios e na forma de produção agrícola, pois “a luta pela terra é por um novo modelo de agricultura” (MST, 2013), onde a terra possa servir para a produção de alimentos saudáveis para a população. Isto implica em:

estabelecer um tamanho máximo da propriedade rural, para cada agricultor, estabelecido de acordo com cada região, e desapropriar todas as fazendas acima desse modulo, independente do nível de produção e de

produtividade; garantir acesso à terra a toda família que quiser viver e trabalhar nela; desapropriar todas as propriedades rurais de empresas estrangeiras, bancos, indústrias, empresas construtoras e igrejas, que não dependem da agricultura para suas atividades; desapropriar todas as grandes propriedades que não cumprem com a função social, ou seja, que estejam abaixo da média de produtividade da região, que não respeitem o meio ambiente. Que tenham problemas de cumprimento das leis trabalhistas com seus empregados. E que estejam envolvidos com contrabando, narcotráfico, trabalho escravo (FREIRE, 2014, p.12).

A Reforma Agrária Popular possui uma dimensionalidade global, que significa ser construída pela relação de integração direta com o território e o sujeito integrado no enfrentamento com o Estado burguês, que exigem mudanças democráticas na sua forma de organização e funcionamento. Ela conta com a participação da diversidade de indivíduos que demandem direitos sociais, como as crianças, jovens, mulheres, etc. A mudança exigida pela reforma agrária popular construída pelos movimentos sociais vai para além do que se produz no campo (commodities e alimentos). Envolve a forma como se produz, considerando a condição da vida humana como base das relações de trabalho e social. As dimensionalidades da reforma agrária popular estão diretamente relacionadas com a diversidade de sujeitos, protagonistas desse programa. Neste sentido, o setor de educação do MST também assume como tarefa sua as novas exigências que o projeto de Reforma Agrária Popular traz para o “trabalho de educação nas áreas de assentamentos e acampamentos, em relação a objetivos e conteúdos que precisam ser incorporados na intencionalidade pedagógica desde as diferentes matrizes formadoras” (CALDART, 2013, p.18). Este Projeto implica também a universalização do acesso “à educação escolar básica, da elevação do patamar de acesso dos trabalhadores camponeses à educação de nível superior e aos bens culturais produzidos pela humanidade” (MST, 2014, p.16). Coloca-se neste cenário, o desafio da “formação dos camponeses (novas e velhas gerações) baseada no aproveitamento crítico dos saberes e experiências dos antepassados e apropriação ou produção de conhecimentos científicos necessários aos desafios de construção de uma nova lógica de agricultura.” (MST, 2014, p.18). Sem educação e seus sujeitos que são os jovens, as comunidades, as crianças, a diversidade, e sem as mulheres não há reforma agrária popular.

A lente de gênero na reforma agrária popular também é crucial, uma vez que possibilita enxergar o protagonismo das mulheres no debate da agroecologia como matriz produtiva do projeto de Reforma Agrária Popular e combater as

desigualdades de gênero. A presença política da mulher no programa agrário, vindo de uma trajetória de luta social, também incide diretamente na educação do campo, para que assim, os princípios da igualdade de gênero e da agroecologia possam se expandir para as práticas e as formações das escolas do campo do MST.

2. QUESTÕES DE GÊNERO NA LUTA PELA TERRA

*Nós mulheres estávamos matando porco, para o auto sustento da família, nós estava carpindo para fazer a horta, montando galinheiro para ter o ovo e ter a galinha, estava na atividade, e aquele espaço era nosso ali, a gente falava 'aquela chacinha', né, era o sustento da família. Que era dali que saía o sustento. O que comprava no mercado era só o sal. Porque o resto era tudo produzido ali. Até, que nem a turma falava que fazer açúcar dá trabalho. Mas a se dá trabalho. Mas a gente fazia ué, o açúcar mascavo, a rapadura e o melado, então tinha a banha para cozinhar. Então, até o bombril. Dizer que sem o bombril não dava para ariar as panelas? Nós ariava a panela com a areia do rio. Tem que ariar ué, então tinha o sabãozinho feito de abacate e a areia do rio era o nosso bombril para lavar. Então se você parar para pensar você só compra o sal, né. É o único gasto que você tem. **E hoje em dia a gente luta pelo natural né, que faz muito bem** (V.P., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017).*

O testemunho da coordenadora de um dos núcleos de base do acampamento Maila Sabrina mostra a responsabilidade histórica das mulheres na (re)produção da existência, a partir de uma perspectiva agroecológica. Isto talvez explique porque a busca por uma produção de alimentos saudáveis, pautada na Reforma Agrária Popular, é protagonizada pelas mulheres que utilizam e transmitem seus conhecimentos historicamente acumulados. A forma de produção dos alimentos, pautada pela organização das mulheres camponesas, contudo, se insere nos processos e relações produtivas que são marcadas historicamente pelas desigualdades de gênero. As questões de gênero do meio campesino serão abordadas neste capítulo, desde a perspectiva das mulheres camponesas que em organização, práticas e epistemologias transformam as relações de gênero na coletividade e na produção agrária.

As mulheres do campo têm avançado na organização do movimento social, e com sua luta, pautam não só a igualdade de gênero, mas também a construção de um feminismo camponês e popular por dentro das organizações do campo. As questões de gênero presentes no contexto do campo e na luta pela terra serão relevadas nesse capítulo, a partir da perspectiva da colonialidade do gênero e da resistência decolonial³⁹ (LUGONES, 2014). Este será o marco teórico para a compreensão do protagonismo das mulheres camponesas no Brasil. A formulação de políticas que promovam a igualdade de gênero revela o caráter indissociável

³⁹ A decolonialidade representa a resistência e construção de formas de produção e de trabalho, de saberes e de relações de gênero que se oponham às dominantes.

entre a luta de classes e a luta de gênero, onde a luta pela terra é o grande condutor.

2.1) A CONDIÇÃO DE TRABALHO E DA VIDA DAS MULHERES DO CAMPO

A luta das mulheres camponesas precisa ser situada dentro da questão agrária e do impacto sofrido por ela gerado pelo modelo de desenvolvimento modernizante adotado desde a virada do século XXI no campo. Como dito nas sessões anteriores, o campo se encontra como um território de conflito entre projetos divergentes. O agronegócio se consolida no campo a partir de um desenvolvimento histórico praticado pelo imperialismo, que ao impor para o Brasil políticas de desenvolvimento do campo, como a Revolução Verde de 1960, e como argumenta Emma Siliprandi (2013), promove uma mudança de padrão tecnológico da produção agrícola, uma maior concentração fundiária e profundas transformações nas relações sociais no campo e na cidade. Para Siliprandi (2013), as transformações do campo pelos setores agroindustriais mais significantes tiveram consequências na produção agrícola familiar e, portanto, no trabalho desenvolvido pelas mulheres camponesas.

As condições de produção e da vida das mulheres camponesas são profundamente afetadas quando o neoliberalismo avança estruturalmente no campo, num contexto onde as mulheres ainda têm suas práticas e produções demarcadas por uma cultura patriarcal. Um exemplo está na produção de queijo coalho no sertão sergipano, onde as mulheres tiveram sua mão de obra substituída pela demanda das industriais e empresas que investiram na produção de laticínios na região, como a *Parmalat*, como revela o estudo de Sônia de Souza Mendonça Menezes e Maria Geralda de Almeida (2013). Muitas fabriquetas de leite e queijos surgiram na região, mas a mão de obra feminina fora do lar não poderia ser exercida, pois a cultura preconceituosa determinava qual o papel social e qual o espaço de pertença das mulheres. A crítica é que as mulheres que ensinaram os filhos, os jovens e maridos a preparar os queijos, são as mesmas que não puderam entrar no trabalho formal, pois no espaço da pequena indústria a mulher é vista como portadora do *sexo frágil*, embora no espaço doméstico esta produção continue sob sua responsabilidade. Isto também tem um impacto geracional, uma vez que as jovens ainda se deparam com a expectativa familiar de reprodução desta cultura patriarcal, o que se efetiva, muitas vezes, através do casamento; assim, para as

solteiras a saída, muitas vezes, é a migração para as cidades (PAULILO, 2009). Contudo, essas jovens também reinventam a tradição em uma relação dialética, pois estão sendo influenciadas por diferentes meios que possuem e chegam até elas como referências de comportamento, como as lutas feministas a partir dos movimentos sociais do campo.

Os movimentos sociais e sindicais de campo se contrapõem a este modelo neoliberal e pautam um modelo de desenvolvimento do campo com viés agroecológico, que visa uma agricultura sustentável, a preservação da vida camponesa, a manutenção da biodiversidade, a soberania alimentar. As mulheres são protagonistas na produção de produtos agroecológicos. Elas também participam de feiras, da rede de empreendedoras e de encontros formativos voltados para essa produção, como a economia solidária e os movimentos agroecológicos. O movimento agroecológico tem suas raízes no trabalho das mulheres. Elas tiveram um papel crucial na promoção da agroecologia, uma vez que têm sido elas as produtoras de alimento para o consumo familiar, de subsistência, de forma saudável, sem o uso do veneno, com respeito ao território (SILIPRANDI, 2013), como nos revela V.P.:

Meu vô fazia as grandes lavouras fora. Ali, no espaço ali da casa, éramos nós mulheres que cuidavam. Era eu, minha vô, minha prima, meu primo. Então lá a gente tinha a horta, a gente tinha plantação de mandioca. A gente tinha separado do lote a parte que é de comer, então a gente tinha o chiqueiro, o porco, a galinha, então eu tirava sarro, falava açúcar? Tinha gente que não sabia o que era açúcar branco. Porque tirava... e botava nós crianças para moer cana. Para a vô fazer a rapadura para fazer o melado. Porque o açúcar mascavo era o que a gente usava. Era tudo feito ali em casa. Então era fogão a lenha. Sabão era feito de cinza de fogão. A carne tirava o dia, a comadre matava o porco, e enchia aquelas latas de porco, antes durava duas vezes mais, não tinha prazo de validade (V.P., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017)

O papel histórico das mulheres na agricultura desvela sua importância na produção dos alimentos saudáveis e na defesa da soberania alimentar, ainda que “ameaçadas com a produção da monocultura e do uso de fertilizantes e pesticidas” (SCHWENDLER, 2015b, p. 162). Ao separar o lote para o que vai ser de criação de bicho e de plantação para o auto sustento, a acampada mostra uma diferença nas formas de sua produção e a de seu avô na lavoura, mostrando também uma divisão sexual do trabalho, onde a mulher fica com o espaço da casa, e a produção de alimentos, o que é considerado como trabalho reprodutivo por “não gerar renda”

para a família como a lavoura. Para Siliprandi (2013, p. 321), os homens “só passaram a se interessar por essa forma [agroecológica] de produzir depois de verem os resultados positivos dessas experiências”, ou seja, quando elas geram lucro. Para a autora, apesar de sua importância na agroecologia, as mulheres são invisibilizadas, pois elas são vistas a partir de outras funções que não sejam a de produtoras, como os trabalhos que fazem como esposas e mães.

A invisibilidade das mulheres como produtoras ocorre em função da divisão sexual do trabalho e das hierarquias de gênero, onde as atividades exercidas nos roçados para a subsistência da família, geralmente não são entendidas como trabalho. Apenas a produção masculina que gera renda para a família ganha esse caráter, provocando a hierarquização dos papéis dentro do campesinato (ESMERALDO, 2013). As mulheres tornam-se responsáveis pelos cuidados do lar e da reprodução, enquanto que o papel masculino é idealizado na responsabilidade da economia familiar e da produção. Contudo, o trabalho reprodutivo (trabalhado sem remuneração financeira), “esconde o trabalho na roça, a produção de artesanato, o cultivo da horta e a criação de animais” (SILVA; NOBRE, 1998), ou seja, esconde o fato de que as mulheres são responsáveis por boa parte da renda produzida na economia camponesa.

De forma sutil o seu lugar foi sendo historicamente invisibilizado por uma cultura machista dominante, cabendo a ela apenas ser mãe e cuidar das atividades da casa. Esta questão está ligada diretamente a um modelo familiar patriarcal predominante que persiste, principalmente no meio rural, desde o Brasil colônia. A problematização desses elementos que limitam e comprometem a liberdade e dignidade das mulheres é que possibilitará a desnaturalização da dominação masculina. (LE MOS, HOLANDA, WINKER, SANTOS, AMORIM, 2015, p.08).

A divisão sexual do trabalho é uma parte inerente desta desigualdade de gênero na sociedade capitalista e se relaciona com o trabalho privado e público, produtivo e reprodutivo, pesado e leve, invisibilizado. A divisão sexual do trabalho, modulada histórica e socialmente, tem como características “a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)” (HIRATA; KERGOT, 2007, p.599). Os princípios da divisão sexual do trabalho estão organizados na *separação* (por existir trabalhos para homens e para mulheres) e na *hierarquia* (pois o trabalho da

mulher em relação ao do homem „vale“ menos) (HIRATA; KERGOT, 2007). Nalu Faria (2009) considera, assim como Kergot (2006), que se deve “ampliar o conceito de trabalho estabelecido na sociedade capitalista e questionar a responsabilidade das mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidados (...)” (FARIA, 2009, p.18), pois o trabalho assalariado ou no campo (produtivo e público) não retraiu, por exemplo, as relações relativas à maternidade ser de responsabilidade da mulher (reprodutivo e privado). O somativo do trabalho reprodutivo e produtivo ou público e privado das mulheres camponesas tonifica a sua consideração ideológica como um “recurso inesgotável” (FARIA, 2009, p. 18).

No campo, a divisão sexual do trabalho “se estrutura entre o que é realizado no âmbito da casa e no roçado. Dessa forma, historicamente muitas das atividades produtivas realizadas pelas mulheres são consideradas uma extensão do trabalho doméstico” (FARIA, 2009, p. 19). A autora ressalta-se que “essa modalidade da divisão sexual do trabalho no campo está vinculada à introdução da noção capitalista de trabalho, que justamente reduz trabalho ao que pode ser trocado no mercado” (2009, p. 19). Assim, o trabalho doméstico, para a manutenção da família, e a produção de alimentos para o auto sustento são considerados “reprodutivos”, enquanto que o trabalho “produtivo” é aquele que gera o capital, supondo aos homens o seu título hierárquico de chefe de família. Além disso, as mulheres sentem dificuldades para terem autonomia na renda da casa pela figura patriarcal do homem que é responsável pela venda das produções no espaço público (SILIPRANDI, 2013). Somado a isto, o trabalho que é considerado pesado é de dever do homem e o trabalho considerado leve é da responsabilidade da mulher, mas “a mesma tarefa pode ser „trabalho de mulher“ em um contexto e „trabalho de homem“ em outro. O trabalho agrícola – arar e semear – é um exemplo disso” (PEARCE; CONNELL, 2015, p. 164). Pesquisa de Maria Ignez Paulilo (1987) revela que o trabalho de carpir os canaviais, na região do Brejo (cidade maranhense) é tarefa das mulheres por ser considerado um serviço leve, enquanto que no sertão nordestino é tarefa masculina por ser vista como um trabalho pesado.

O trabalho é uma questão central no debate das desigualdades de gênero, pois a partir deste é que as relações sociais são sustentadas (PEARCE; CONNELL, 2015). Para Caldart, “(...) não há como fugir da relação com o trabalho” (Caldart, 2015a, p. 35), o qual grande relevância na perspectiva acadêmica dessa pesquisa, uma vez que este é determinante na condição de vida das mulheres colonizadas.

Essa pesquisa ainda analisará mais adiante as relações de gênero vivenciadas no contexto escolar da escola itinerante, onde se têm como proposta problematizar e transformar as desigualdades de gênero. Estas assimetrias devem ser enfrentadas por meio de “maior valorização das mulheres (e dos jovens, crianças, idosos) e das atividades realizadas por todos no conjunto da agricultura familiar” (SILIPRANDI, 2013, p.341). Nesta direção, as mulheres lideranças de projetos agroecológicos defendem, segundo Siliprandi (2013), a modificação da divisão de gênero no trabalho, para que assim, o trabalho invisível que as mulheres fazem seja valorizado e que haja uma melhor divisão dos membros da família na execução do trabalho doméstico e do cuidado.

Para compreender a dialética da reprodução/transformação das relações entre homens e mulheres é importante analisar a trajetória da constituição das políticas de gênero protagonizadas pelas mulheres camponesas para a organização do movimento social campesino, considerando na análise o território, a interseccionalidade dessa população e o caráter educativo. Essa análise se faz necessária, pois inicialmente no processo de luta pela terra, as mulheres camponesas não eram chamadas a assumir posições políticas mais significativas na estrutura organizativa do movimento social.

2.2) A ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES SEM TERRA: PROTAGONISMO E PARIDADE DE GÊNERO

E é isso aí né, continuamos lutando pela luta das mulheres, temos que ir para frente, mas não pode ser muito radical. Tem que ser uma coisa bem pensada. Pedagógica, dialogável. Eu seria mais da opinião, de assim, ir em casa, fazer palestra, de casa de casa, ver a relação da família. (V.P., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento. Março de 2017).

Destaca-se que como nos demais contextos das relações humanas, o espaço do movimento social também é regido pelos “sistemas patriarcais de gênero” (CONNELL; PERCE, 2015) que atrasam as possibilidades femininas de atuação. Esse sistema patriarcal fica visível com a fala da dirigente do Acampamento Maila Sabrina, que situa a posição que as mulheres assumem, muitas vezes, no próprio movimento social. “As mulheres geralmente não falam, elas são reprimidas, por medo dos homens” (Jocelda, dirigente do Acampamento Maila Sabrina, março de 2017). Além disso, a dirigente destaca como a divisão sexual do trabalho divide as

pessoas nas tarefas coletivas que elas assumem. “Quando a família é cadastrada no setor de produção e de disciplina quem vai pela família são os homens. E quando a família é cadastrada no setor de saúde pela família quem vai é a mulher” (Jocelda, dirigente do Acampamento Maila Sabrina, março de 2017).

As mulheres se organizam no movimento social para lutar contra esta cultura patriarcal, denunciando a divisão sexual do trabalho nas tarefas do movimento e nas profissões, assim como, trazendo para a pauta política, as demandas de gênero. Este é o caso da organização das mulheres no MST, através do Coletivo de Gênero (1996), e no Movimento de Mulheres Camponesas – MMC (2004), antigo Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR, que foi constituído na década de 80. As mulheres decidiram criar um Movimento autônomo, “devido ao fato de não terem espaços em estruturas mistas, além de que, nas primeiras experiências de organização das mulheres, os homens queriam conduzir as suas lutas” (CINELLI, 2016, p.44).

Quando compreendida o processo colonizador e opressor de gênero, as mulheres revelam-se protagonistas das lutas pelas suas demandas, sejam elas, trabalhistas ou de representação social, além de, desenvolverem uma leitura conjuntural da questão agrária desde o ponto de vista das mulheres. Segundo Deere (2004), desde o processo de redemocratização no Brasil, as mulheres tinham muitas dificuldades para participar dos sindicatos rurais, pois este era entendido como o lugar de apenas um membro trabalhador da família, o homem, o qual já representaria a garantia de direitos necessários para a reprodução da família. Foi no Quarto Congresso da Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), em 1985, que as questões das mulheres rurais apareceram pela primeira vez como fundamentais em um sindicato. Na década de 1980, as mulheres pressionam para participar dos sindicatos, lutam por direitos trabalhistas, pelo reconhecimento de sua profissão como trabalhadora rural e se organizam através de movimentos autônomos, como o MMTR.

Diversos encontros, congressos e comissões, que se articulavam de norte a sul, fomentaram as discussões que levou à implementação na Constituição de 1988 de uma ementa popular que incluía a regulamentação de direitos iguais para homens e mulheres rurais e urbanas em relação a legislação do trabalho e também

da previdência social⁴⁰. O direito da mulher à terra de reforma agrária, em especial a titulação conjunta, também começa a ser pautado timidamente pelas mulheres do MMTR, dos sindicatos e do MST a partir de meados da década de 1980, antes de seu reconhecimento na Constituição de 1988. Segundo pesquisa de Schwendler (2015a), foi a luta das mulheres no acampamento da Fazenda Annoni-RS – a primeira maior ocupação do MST (1985) – que pautou

pela primeira vez na reforma agrária o direito da mulher à terra, desafiando-se a concepção tradicional da terra para o homem, chefe de família. Esta foi a primeira situação em que a questão de gênero se torna explícita dentro da luta pela terra, mesmo que informalmente, e que mais tarde se formaliza através da cláusula da paridade de gênero (2000) e da obrigatoriedade da inclusão da mulher como beneficiária da reforma agrária (2003) (SCHWENDLER, 2015a, p. 98).

O reconhecimento legal de 1988 do direito da mulher à titulação da posse da terra não foi o suficiente para mudar a cultura camponesa. Deere (2004) revela que há uma diferenciação entre o processo de reforma agrária no Brasil em relação a outros países latino-americanos, pois enquanto no Brasil na década de 1990 apenas 12,6% das mulheres eram beneficiárias da reforma agrária, na Colômbia o percentual chegava a 45%. A questão é que no Brasil, desde e mesmo com alguns avanços na Constituição de 1988, a titulação conjunta da terra era uma opção, permitindo que o chefe da família, o homem, tivesse apenas o seu nome como titular. Tal questão perdurou até o marco legal da Portaria 981 do INCRA em 2003, que a partir da reivindicação das mulheres camponesas, “tornou obrigatória a titulação conjunta da terra para casais (união formal ou estável) que recebessem lotes em assentamentos” (LOMBRADI, 2009, p.141). Sendo que a partir de 2007, tornou-se obrigatória a comprovação da condição civil, e assim, as famílias chefiadas por mulheres ganham preferências para serem beneficiárias da reforma agrária.

Em pesquisa sobre a participação das mulheres nas instâncias políticas organizativas do MST, Neiva Furlin (2013) situa que em 1986 foi criada uma Comissão Nacional de Mulheres, com o intuito de sensibilizar o Movimento sobre

⁴⁰ Para serem implementadas na Constituição as questões como a licença maternidade para as mulheres, a pensão viuvez, seguro-desemprego, e aposentadoria exigia-se uma legislação regulamentar, porém a “igualdade formal não levou a um aumento da parcela de mulheres beneficiárias da reforma agrária até o final da década de 1990” (LOMBRADI, 2009, p.141), assim como, a licença maternidade foi vetada pelo governo Collor em 1989, resultando em muitos prejuízos organizativos para o movimento das mulheres rurais.

questões específicas das mulheres, para escrever no Jornal Sem Terra, articular as mulheres para participarem em congressos e construir materiais que discutam a temática (a exemplo do Caderno de Formação nº15, A Mulher nas diferentes sociedades). As mulheres Sem Terra percebiam que “não tinham os mesmos direitos que as trabalhadoras urbanas” (SCHWENDLER, 2015b), e em 1988, há uma mudança nas normas gerais do MST e a questão da mulher como trabalhadora rural e como militante política foi estimulada.

No II Congresso do MST em 1990, as políticas de ação para as mulheres do MST são discutidas, como o incentivo de sua participação sindical e nas instâncias, assim como assumir a profissão de trabalhadora rural na documentação (FURLIN, 2013). O Programa Agrário (MST, 1995), também revela algumas questões para se combater as desigualdades entre homens e mulheres, pontuando um posicionamento sobre relações igualitárias de gênero, denunciando inclusive, as práticas machistas no meio rural.

Em 1996, as mulheres realizaram o I Encontro Nacional de Mulheres do MST, construindo uma perspectiva sobre as causas de discriminação de gênero na sociedade e como ela atua dentro do MST. Um plano de ação denominado “A Questão da Mulher no MST” foi o resultado principal desse encontro, o qual revelava o reconhecimento das mulheres de suas condições desiguais de trabalho e propunha dar organicidade para a luta das mulheres, seja na base dos acampamentos e assentamentos, ou nas instâncias organizativas do MST e entre as mulheres e militantes. Foi deliberado nesse I Encontro como encaminhamento prático de concretização do plano de ação, o Coletivo Nacional da Mulher e Coletivos Estaduais com funções específicas. O Coletivo possibilitou que as mulheres assumissem lutas específicas e que estivessem articuladas com a Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), criada em 1995, compartilhando os mesmos problemas de outras trabalhadoras rurais e assumindo lutas conjuntas, como a campanha nacional pelo título da terra no nome da mulher e a mobilização do 8 de março (FURLIN, 2013). Ao pesquisar sobre a presença das mulheres na luta pela terra, percebeu-se como sua participação está contribuindo “para a fundamentação e dinamismo do espaço geográfico, rompendo com valores que antes conduziam a sua submissão, exploração, etc. seja no âmbito do trabalho doméstico, na lavoura e até mesmo na militância” (VALENCIANO, 2006, p.5).

Elaborada pelo Coletivo de Gênero do MST, em 1997, a cartilha “Gênero no MST”, traz algumas pontuações sobre procedimentos de trabalho de promoção da igualdade de gênero para dentro do MST. Dentre questões pautadas nessa cartilha estão os encaminhamentos referentes à garantia da mulher na titulação da terra e também a construção de campanhas contra a violência à mulher. Observa-se no conteúdo da cartilha que o Movimento passa a compreender que a luta por igualdade de gênero não é só das mulheres. Por isto foi constituído o Coletivo de Gênero do MST (1996), formado por homens e mulheres na finalidade de se debater amplamente as desigualdades existentes, não permitindo desvincular as questões de gênero com a luta pela terra. As mulheres do Movimento não desvinculam a conjuntura do campo com a sua condição como trabalhadora rural, e reforçam na construção da organização de mulheres, a sua posição enquanto classe. O Coletivo de Gênero se constitui no interior de um movimento de oposição, o MST, que por sua vez, se vincula a grupos de iniciativas populares que compartilham

de um enfoque ideológico que privilegia de um lado 1) o confronto com o Estado e os grupos representantes da elite ruralista, os latifundiários, os opressores dos trabalhadores rurais, os quais manifestam as formas de expropriação e exploração dos mesmos; e, por outro o lado, 2) a organização da classe trabalhadora (VALENCIANO, 2006, p. 38).

Apesar do reconhecimento da importância da participação das mulheres na produção como modo de combater as desigualdades no campo, como revela o Documento Base do MST (1994), havia por parte do Movimento a compreensão de que as questões das mulheres fossem tratadas como parte das reivindicações do MST. Para Furlin, está presente uma visão de que “os problemas das desigualdades entre mulheres e homens são de classe, quando, na verdade, estão relacionados à construção cultural e social dos papéis sexuais determinados para mulheres e homens” (FURLIN, 2013, p. 263). Para a autora, são problemas de gênero que se reproduzem nas relações de classe.

O Coletivo de Mulheres, que se transforma em Coletivo de Gênero, posteriormente, se constitui como Setor de Gênero, de nível nacional e regional, com o intuito de deixar transversal na organicidade do Movimento a temática e garantir os encaminhamentos das políticas de gênero na luta de classes e na organização. Os Setores são criados no MST a partir da necessidade de outras questões pontuais que surgiam e que são importantes para os avanços e conquistas

da luta pela terra, como o setor de produção, de formação, de educação, saúde, direitos humanos, cultura e comunicação. Com os Setores e com a denominação de *gênero* na organicidade, nota-se uma nova fase de organização política do Movimento, a qual revela que a luta pela terra não é suficiente, pois é preciso construir novas relações culturais, principalmente entre os gêneros.

A partir do protagonismo das mulheres, a temática de gênero foi assumida como uma política de ação do MST, sendo trabalhada em todos os seus cursos de formação (nos acampamentos, assentamentos e nas instâncias de coordenação). Ao mesmo tempo, mantinha-se a necessidade da organização e criação de processos pedagógicos específicos para preparar a mulher para uma atuação mais qualificada no movimento social de luta pela terra (SCHWENDLER, 2015a, p. 99-100).

O fato da Via Campesina e da CLOC assumirem o conceito de gênero como categoria teórica teve diversos impactos: diminuiu a resistência dos homens e contribuiu na análise e interpretação da condição de desigualdade a que a mulher tem sido submetida; orientou o desenvolvimento das lutas específicas de gênero e sua relação com a luta de classe (SCHWENDLER, 2016, p.265).

Com o objetivo de expandir a luta pela igualdade, o MST ultrapassa o sentido de se lutar pelas questões das mulheres, e assume a categoria de gênero em sua agenda de luta. Na entrevista que realizei junto a algumas mulheres acampadas, fica expressa a preocupação do Movimento em tratar as questões de gênero como problemática de todo o Coletivo. Acredita-se que as mudanças estruturais precisam ser construídas, e conquistar a terra implica também lutar pelo fim das desigualdades de gênero, das opressões e violências, pois não se deseja assentamentos e acampamentos dominados pela exclusão e hierarquia de nenhum tipo.

No Acampamento Maila Sabrina, as mulheres se reúnem no Setor de Mulheres que também é composto por educandas e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber, as quais ao participarem, problematizam as desigualdades de gênero e levam suas perspectivas e seu empoderamento para o ambiente escolar. Na primeira reunião de 2017 do Coletivo de Mulheres do Acampamento foi lida uma carta do Setor Nacional de Gênero do MST sobre os prejuízos da reforma da previdência na vida das mulheres camponesas. Com isto, organizou-se pelos núcleos de base do acampamento quais mulheres, de cada núcleo, iriam preencher os dois ônibus que participariam das atividades de luta do 8 de março no Paraná. Também foi discutida a dificuldade de reunir todas as mulheres do acampamento

nessas reuniões mensais, por causa de problemas com os maridos e também pela falta de interesse de outras. Em conversa com a dirigente, sugeri a construção da Ciranda Infantil, uma prática comum nos distintos encontros de formação do MST, com propostas pedagógicas de Educação do Campo para as crianças.⁴¹ Então, o coletivo de juventude foi indicado para construir as Cirandas Infantis nas reuniões mensais do coletivo de mulheres do acampamento. Próxima a essa ideia, uma educanda do Ensino Médio sugere em Grupo Focal que *“também dava para ter dois homens e três maridos para ficar com as crianças”* (Educanda 1, Grupo Focal do Ensino Médio, março de 2017).

⁴¹ Um dos relevantes procedimentos encaminhados pela cartilha “Gênero no MST” (1997), para garantir a presença das mulheres nos espaços do Movimento, foi a criação da Ciranda, um lugar com finalidades pedagógicas para as crianças, onde as mães podem deixar seus filhos enquanto atuam na luta pela terra. Com certeza, a Ciranda representa a união organizativa de todo o coletivo que se especializa para atender essas crianças que ficariam descobertas se suas mães saíssem para trabalhar ou militar. Uma vez que a maternidade é constituída na sociedade como um papel feminino, a Ciranda traz a possibilidade das mulheres se inserirem profundamente nos debates e nas ações, assim como os demais integrantes do Movimento problematizarem o espaço das crianças e das mulheres na luta pela terra. A Ciranda sai como diretriz do Movimento a partir dos debates em cada estado, como resultado da cartilha “Gênero no MST”, onde diz: “Implementar as cirandas para possibilitar a atuação das mulheres nas instâncias da organização e a participação em atividades diversas” (FURLIN, 2013, p. 271).

IMAGEM 2: ORGANIZANDO SEM MEDO DE SER MULHER



FONTE: da autora. Primeira reunião do Coletivo de Mulheres do Acampamento Maila Sabrina. Ortigueira – PR, março de 2017.

O Setor de Mulheres do Acampamento reúne necessariamente todo o coletivo de mulheres acampadas, para que elas se empoderem no processo de suas lutas e da luta pela terra, como sujeitas das próprias questões. A auto organização é pautada desde os partidos soviéticos e referenciadas como essenciais nas revoluções de Cuba e da Nicarágua, onde

reafirma-se a necessidade da (auto-)organização das mulheres no partido, colocando o feminismo (ainda que não com esse nome) não como algo meramente tático, para aumentar as fileiras do partido, mas como algo estratégico: a libertação da classe trabalhadora não se dará sem a libertação das mulheres, e vice-versa (CARVALHO, GUEDES e MONTEIRO, 2017, p.8).

Uma vez que “a auto-organização ainda não conseguiu sanar os problemas gerados e recriados diariamente pelo patriarcado” (CARVALHO, GUEDES e

MONTEIRO, 2017, p.12), o Setor de Mulheres do MST atua para mudar as relações de gênero em todos os setores do Movimento, de modo que envolva “homens e mulheres, já que se faz necessário repensar os papéis, mudar a mentalidade e desconstruir os modelos patriarcais” (FURLIN, 2013, p.266). O acampado R.S., ex-educando e atual funcionário da EICS, reconhece a necessidade de se discutir as pautas desde os sujeitos, com sentido de representatividade e protagonismo:

A gente pega como o centro o machismo. No acampamento, é muito mais fácil conseguir um espaço pro homem do que pra mulher. Como eu vou discutir a relação da juventude de fora dela. Precisa estar dentro. E para discutir a demanda das mulheres, nada mais que as mulheres e a educação. A gente faz a luta de classe ou a luta pela especificidade? É delicada porque você corre o risco de dizer que a luta de classe é a principal e aí você exclui a luta das especificidades. Primeiro você se reconhece quanto classe. Aqui não temos 100% de pessoas formadas. Elas carregam o patriarcado nas famílias. O homem sai para trabalhar e a mulher que também trabalha em casa ela tem que servir o marido. A pessoa que faz a atividade doméstica trabalha mais, porque ela tem essas duas dimensões. Então para a gente discutir, com a Via Campesina que disponibilizou, ela contribui para ir eliminando, porque as mulheres trazem as demandas delas. As pessoas acham que os homens fazem a luta como um todo e as mulheres pensam o lado dela, mas não é bem assim (R.S., funcionário de serviços gerais da EICS, março de 2017).

As reivindicações das mulheres podem ter caráter de classe – como a luta pela liberação de crédito aos/às assentados/as e como o reconhecimento como trabalhadora rural para as mulheres (PAULILO, 2009); e de gênero – como mais participação das mulheres nas instâncias da organização e Cirandas Infantis. Essa relação de reivindicação entre a classe e o gênero está entrelaçada na estrutura social. Paulilo (2009) faz uma crítica à visão que traz forte influência do marxismo, onde a concepção de gênero se subordina a de classe, ou seja, elas se encaixam na compreensão, explicitada por Joan Scott, de que a mulher rural seria “um exemplo específico do fenômeno geral das classes sociais” (PAULILO, 2009, p.193). Da análise de Paulilo, é possível compreender que o conceito de gênero e de classe, assim como o de raça, estaria na mesma ordem hierárquica de análise, pois as relações de gênero também estruturam as relações de classe. O gênero, portanto, não é uma particularidade, é também um eixo estruturante da sociedade. A problematização descrita acima pelo funcionário da escola, demonstra a preocupação com a luta das especificidades por dentro da luta de classes e pela formação dos/as acampados/as em compreender a organização e as questões de classe e gênero na vida campesina.

Este brio, ou sentimento de dignidade se produz à medida que estas pessoas aprendem a ser Sem Terra, e a ter orgulho deste nome. E ao assumir esta identidade social, coletiva: somos Sem Terra, somos do MST, as pessoas aos poucos vão descobrindo também outras dimensões de sua identidade pessoal e coletiva: sou mulher, sou negra, sou camponês, sou trabalhador, sou jovem, sou educadora... São novos sujeitos que se formam e que passam a exigir seu lugar no mundo, na história; sabem que podem e devem lutar pelo direito de ser humano, onde estiverem, com quem ou contra quem estiverem (MST, 2005, p.242)

Tendo em vista o Setor de Mulheres do Acampamento como um instrumento de articulação, a participação nele deve ser organizada e a sua coordenação deve assumir a responsabilidade de encaminhar a luta das mulheres, motivadas pela conjuntura política e social.

Agora foi escolhido pela coordenação duas mulheres pra estar participando da reunião fora, pra estar trazendo o que foi passado em outras reuniões de mulheres. Então foi escolhido duas mulheres bem responsáveis, que estão aqui no movimento a mais tempo. O movimento necessita dessas pessoas mais velhas, pra ter a oportunidade de estar participando, basta ter coragem. [...]. Elas conhecem as coisas do movimento pra estar direcionando as mulheres pra estarem na luta. Até o nome do grupo das mulheres elas estão planejando a fazer uma homenagem a uma mulher, seguidora do Che, ou Roseli Nunes. Que é uma mulher que morreu lutando. (D.S., coordenadora de núcleo de base do acampamento, Março de 2017)

A acampada, ex-educanda da EICS, considera que o coletivo de mulheres do acampamento existe “*pra gente conquistar o próprio espaço*” (D.S., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017). A sua participação nas reuniões do coletivo de mulheres do Setor de Gênero do acampamento lhe possibilita a posição de mulher de direito, pública. Como mãe de filho pequeno (irmão, filha, neta, companheira, esposa, e como mais significar o ser mulher), D., constrói a sua jornada, a de seus parentes e a de seus companheiros de acampamento a partir de muita expectativa de possibilidades:

Tem muitas coisas que as mulheres são consideradas que não podem, que não tem direitos igual, por exemplo, pelo salário. Em Faxinal tem isso, no mesmo cargo, a mulher recebe menos que o marido. Então é pra construir isso, a igualdade, porque as mulheres são consideradas mais fracas, que não tem a mesma capacidade de fazer o que os homens fazem (D.S., Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017).

O desafio do Setor de Mulheres está em organizar as mulheres do acampamento para a construção do Feminismo Camponês e Popular. As mulheres

do acampamento são mães dos educandos da EICS, são esposas dos camponeses, são solteiras, viúvas e são todas trabalhadoras Sem Terra. O acampamento, como um coletivo, se responsabiliza pelas famílias e pela participação delas nos espaços do Movimento, pois para garantir a presença de todas é necessário compreender o que as limita. O Setor de Mulheres tem uma árdua tarefa de incluir os homens e as mulheres, o Setor de Produção e da educação no debate de gênero; na tarefa de transformar as sociabilidades e as construções sociais, passando por um processo de discussão com todos e, em específico, com as mulheres para que se empoderem no processo, e assim, transformem sua posição subalterna. A partir da contribuição de Carmen Deere e Magdalena León (2001), Schwendler (2015a) afirma que como a subordinação da mulher, dentro da ideologia patriarcal se naturaliza, “seu empoderamento precisa ser induzido através de um processo de conscientização da discriminação de gênero; implica em modificar a baixa autoestima e a crença das mulheres em relação às suas capacidades e direitos” (2015a, p. 100).

Eu acho muito importante. Eu já fui coordenadora das mulheres. E eu acho muito importante essa questão. Mas eu ainda sou daquela questão que a gente não tinha que fazer a reunião com as mulheres. A gente tinha que fazer a reunião com os homens. Porque 90% do nosso acampamento as nossas mulheres são casadas. E a maioria delas é submissa ao homem. Então eu acho que não adianta a gente querer forçar as mulheres a participar. A gente tinha que abrir a cabeça dos homens de que é importante as mulheres participarem dessa luta. Se não eles vão continuar resolvendo na ponta da faca. (risadas). Porque o homem jamais vai aceitar que a mulher esteja na frente dele. Porque para eles a mulher está sempre atrás. Ela não pode andar nem do lado, é atrás. Então é complicado. Mas eu sou a favor. É para o empoderamento, a auto organização (V.P. Coordenadora de Núcleo de Base do Acampamento, março de 2017).

Tendo em vista a força do machismo e a violência de gênero, a coordenadora de núcleo V.P., compreende ser indispensável que a formação de gênero aconteça também com os homens, que muitas vezes buscam resolver as questões “na ponta da faca”, mesmo quando sua mulher deseje apenas participar das ações do Movimento. Em função destas posturas, desde 1996, assumiu-se no MST a importância da formação em gênero para todos os integrantes e, ao mesmo tempo, só para as mulheres, para que elas possam “desafiar relações e estruturas opressivas e fomentar a transformação social” (SCHWENDLER, 2015a, p.100). Para uma educanda, sua percepção sobre as desigualdades de gênero e a importância do empoderamento das mulheres decorre pelo exemplo da família e da sua experiência em participação nos setores do acampamento, onde observa as

limitações das mulheres em participar do Movimento, principalmente quando são impedidas pelos homens.

em toda parte tem [desigualdade de gênero]. Mas graças a mulher a discussão passou. As mulheres exercem sua função. As que são casadas acabam se envolvendo com as coisas da casa. Lá em casa o pai que exerce a função de fora, o pai que vai às reuniões e a mãe tem que ficar em casa e não vai pra fora. Lá no grupo, tem um machista, ele não quer que eu entre, mas eu entro. Vários exemplos que a gente se depara nos setores. Às vezes a mulher não quer porque tem um que barra a gente. Parece que „nóis“ vai mandar nele (Educanda 5, Grupo Focal, Coordenadora de Núcleo Setorial da EICS e participante do Setor de Mulheres do Acampamento, março de 2017).

Furlin (2013) destaca as diversas contradições, limites e também possibilidades para o aprofundamento da desconstrução dessas relações desiguais de gênero por meio do Movimento Sem Terra. Por exemplo, segundo sua pesquisa, por mais que haja a paridade de gênero nos espaços, muitas vezes, as mulheres são silenciadas ou não participam das reuniões de forma efetiva como os homens, assim como nas tomadas de decisões. Contudo, dados de pesquisa recente (SCHWENDLER, 2015a, p. 102) revelam que “a paridade de gênero dentro da luta pela terra tem ampliado as possibilidades de desenvolvimento do capital político e cultural das mulheres”.

A paridade de gênero integra as normas organizativas do MST desde 2000, no IV Congresso do Movimento. Definiu-se que em cada núcleo de base da organização tivesse como coordenadores um homem e uma mulher, até que as demais instâncias e níveis da estrutura organizativa também adotassem essa forma (SCHWENDLER, 2015a). Para a autora, a adoção da paridade de gênero no MST está vinculada com as lutas das mulheres no âmbito nacional, mas também internacional através da CLOC (Coordenação Latino Americana das organizações do campo) e La Via Campesina. A participação das mulheres nestes espaços, de forma organizada, “foi crucial para que a paridade de gênero fosse assumida nos movimentos sociais mistos em nível local e transnacional” (SCHWENDLER, 2015a, p. 101).

Para promover o debate e fomentar ações políticas de gênero, durante a 2ª Conferência da Via Campesina (1996), no México, elas criaram um grupo permanente de trabalho, a Comissão de Mulheres. Um dos reflexos desta ação é a realização da 1ª Assembleia Latino-Americana de Mulheres, realizada antes da II Conferência da CLOC, em Brasília (1997), que aprovou

a paridade de gênero na participação. Segundo Desmarais (2011), em 2000, na III Conferência da Via Campesina, na Índia, 43% dos delegados eram mulheres. Elas também organizaram a I Assembleia Internacional de Mulheres, o que contribuiu para a aprovação de um documento sobre gênero e a institucionalização da paridade de gênero na comissão coordenadora da Via Campesina (SCHWENDLER, 2015a, p. 101-102).

A dirigente do Acampamento Maila Sabrina, expõe que há muitas dificuldades para a mulher de inserir e permanecer na luta pela terra, mesmo com a paridade de gênero, pois “tem grupo que tem dois homens, dois coordenadores. [...] Mas geralmente as mulheres não querem participar. [...] Não viu na reunião do setor de mulheres, quantas crianças tinham?” (Jocelda, dirigente do Acampamento Maila Sabrina, março de 2017). O MST se sente desafiado pelas contradições internas “nas suas práticas educativas e escolares, a realizar trabalho no sentido de avançar na construção de uma consciência de gênero no conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra” (ARAUJO, 2014, p.3).

A discussão de gênero dentro do MST, ou seja, a reflexão sobre o que é construído socialmente sobre os sexos, originando, dessa forma, os papéis específicos de homens e mulheres, e as relações de poder oriundas desse processo, surgiu como uma preocupação que despontou dentro da organização, já que a participação das mulheres nos cargos de direção e demais atividades era reduzida e o preconceito contra as mulheres alvos da formação conservadora em termos de costumes e cultura, era muito visível (VALENCIANO, 2006, p. 42).

Pode-se afirmar que desde a constituição do MST muitas mulheres participam do processo de ocupação e de luta pela terra, e que ao exigirem iguais condições de trabalho e de participação política, transformam também as relações e a organicidade do Movimento Sem Terra em nível nacional e latino-americano. Pode-se afirmar que:

As mulheres ligadas ao Coletivo de Gênero do MST possuem uma estratégia de desafiar os papéis tradicionalmente identificados como sendo de mulheres, tentando construir novos espaços de socialização e participação política, além de questionar outros assuntos que envolvem a classe trabalhadora na qual estão inseridas, como a criminalização de lideranças, lutas por melhores condições de moradia, saúde, educação etc. (VALENCIANO, 2006, p.39).

A ANMTR constituiu-se como um importante instrumento de organização das mulheres camponesas de diversos movimentos e de resistência ao avanço do agronegócio nos territórios ocupados pelas mulheres e suas famílias. Segundo

Schwendler (2015c), como estratégia de luta política e de gênero, em março de 2000, durante seu I Acampamento Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Brasil, onde reuniu cerca de 3.000 mulheres em Brasília, a ANMTR⁴² definiu que o 8 de março passaria a integrar a jornada de luta contra o avanço do agronegócio.

A integração da organização das mulheres nas questões agrárias marcou a história da luta pela terra quando esta definição levou as mulheres camponesas presentes no Rio Grande do Sul, organizadas como Via Campesina, a fazerem em 2006 uma ação de combate à monocultura do eucalipto, através da ocupação da empresa Aracruz Celulose. Essa ação radical que destruiu centenas de mudas de eucalipto, organizada somente por mulheres, representa o combate ao deserto verde de monocultura do eucalipto, mas também uma luta de empoderamento das mulheres camponesas pois a ação auto organizada lança na história a abertura para o feminismo camponês e popular (SCHWENDLER, 2015a). Este tipo de enfrentamento vem ocorrendo em todos os estados na jornada de luta do 8 de março e revela como as mulheres do campo conseguiram juntar as demandas históricas sobre as desigualdades da condição da mulher como a violência e a dificuldade de conseguir trabalho, com a luta política pela resistência ao capital (SCHWENDLER, 2015a) que lhes abusa com suas formas de reprodução da vida no campo.

2.3) A PRÁXIS DO FEMINISMO CAMPONÊS E POPULAR

A luta por igualdade nas relações políticas, sociais e de gênero são pautadas no movimento social de massa e que parte da organização familiar, o MST, assim como nas organizações camponesas populares internacionais, onde o MST participa. Desde a Coordenação Latino Americana de Organizações do Campo (CLOC) e a La Via Campesina, as mulheres camponesas de toda América Latina se organizam para combater os projetos políticos neoliberais propostos para o campo. A CLOC e a Via Campesina fortalecidas internacionalmente por uma grande articulação dos movimentos campesinos, constituiu um espaço imprescindível para a participação da mulher no movimento e a partir da sua organização e luta constrói - se um feminismo camponês e popular. As identidades constituídas desse feminismo

⁴² Com a Extinção da ANMTR, as mulheres do campo de diferentes movimentos sociais se organizam enquanto Via Campesina, assim como nos seus movimentos específicos, mistos ou autônomos, como o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

são as mulheres das florestas, dos campos e das águas, que ao sentirem os impactos do agronegócio nas suas vidas e nas vidas de suas famílias, resistem e lutam pelo seu reconhecimento e fortalecimento.

O feminismo que surge nos movimentos de mulheres Latino Americanos ao longo das décadas de redemocratização se apresenta pela luta das mulheres como anticapitalista, anticolonial, antipatriarcalista, antimercantilista, antirracista etc. O feminismo popular e latino-americano compreende que somente há transformações se houver a luta contra o sistema capitalista e tudo o que ele envolve. A concentração da propriedade privada da terra nas mãos de poucos, a concentração de poder nas representações políticas, as empresas do agronegócio, o patriarcado, enfim, os malefícios do imperialismo colonial terão seu fim junto à emancipação das mulheres e dos demais excluídos e marginalizados. O feminismo propõe a construção de uma sociedade regida por valores humanizadores e socialistas, onde a propriedade dos meios de produção não sejam concentradas.

A ativista feminista do Coletivo Pañuelos en Rebeldia, Claúdia Karol, considera que o feminismo que surge na América Latina é protagonista na defesa do território, da saúde das famílias, pois as mulheres são vítimas das negligências do Estado, principalmente as camponesas. A ativista, que atua com a educação popular e feminista considera que o feminismo deve lutar contra o capitalismo e o colonialismo, pois não é possível pensar a emancipação do povo oprimido sem a emancipação das mulheres. Portanto, se revela ser um feminismo em que se descriminaliza a pobreza e em que os homens devem renunciar aos privilégios, assim como na luta de classes os burgueses devem perder os seus privilégios.

Porém, por muito tempo, o feminismo discutido internacionalmente era marcado pelas teóricas de visão eurocêntricas e urbano-industrial, deixando à margem dos debates as questões e as lutas das mulheres quilombolas, camponesas e indígenas (LUGONES, 2014; LA VIA CAMPESINA, 2017a). Além de que, em muitos movimentos de esquerda, se acreditava que as relações sociais de mudanças de valores e de comportamentos de gênero mudariam quando o socialismo se instaurasse. De modo distinto, o feminismo, principalmente o de caráter popular, advoga que é preciso construir e desconstruir, desorganizar para organizar novas relações de gênero e de raça e de etnia que não sejam segregadoras. Para Schwendler (2017b), são três elementos que demonstram a ausência do debate da luta das camponesas no feminismo:

1) embora as práticas e posturas dos movimentos de mulheres do campo trouxessem presente uma lógica feminista, havia uma negação do feminismo, considerado pequeno-burguês; 2) a visão majoritária da esquerda, presente nos movimentos sociais de campo, era de que a emancipação da mulheres e as mudanças nas relações de gênero seriam uma consequência da transformação do modo de produção, por meio de um projeto socialista; 3) apesar de significativas mudanças, a teorização do feminismo tem sido marcada fortemente por uma visão eurocêntrica, urbano industrial, em que as questões étnico-raciais e, principalmente, a forma de organização e luta das mulheres quilombolas, campesinas, indígenas, ocupam um espaço marginal (SCHWENDLER, 2017b, p. 144)

O que se percebe então é uma mudança conceitual e na forma com a qual as mulheres camponesas se organizam para o cumprimento de suas pautas ao longo da história. O que antes era considerado questão das mulheres, passa a ser conceitualizado como questão de gênero, para depois se construir uma perspectiva conceitual de feminismo do campo. A partir das camponesas, o feminismo camponês compreende que as mulheres vivenciam diferentes formas de opressão, como a exploração de classe, e as opressões de sexualidade, gênero e raça, mas conforme vão construindo a consciência de classe e de gênero,

as mulheres compreendem que sua contribuição histórica é a do enfrentamento ao modelo do capital e a destruição radical do modelo patriarcal, que subordina as mulheres através da imposição de padrões de comportamento e da dominação de seu corpo (MST, 2015a, p.01).

O que está sendo pautado nesse feminismo, é que a luta das mulheres camponesas não se restringe às questões das mulheres especificamente, como a equidade de gênero e seus direitos, mas aborda a construção de um modelo de agricultura camponesa e as transformações sociais mais amplas. Essa ocupação camponesa, na compreensão do feminismo, deveria levar a produção das mulheres a patamares públicos, como as políticas de venda e de produção, gerando renda e qualidade no trabalho rural feminino. Suas conquistas pertencem a um histórico de formação, de organização e de luta, que buscam incidir sobre a conjuntura agrária nacional, como explica Cinelli, 2016:

É importante ressaltar que a luta das mulheres camponesas organizadas e articuladas com outras organizações, conquistaram alguns programas importantes para a comercialização da produção camponesa, como o PAA e PNAE, que não “vieram de graça”, custaram muita luta, mobilização e articulação dos movimentos do campo para uma alimentação de qualidade, tanto na produção quanto no consumo e que em se tratando de alimentação

escolar e produção em pequena escala, as mulheres são as maiores responsáveis por essa produção (CINELLI, 2016, p. 46).

A Via Campesina é a organização que tem o potencial de reunir mulheres de diferentes países e de variados contextos de vulnerabilidade e de manutenção da vida a partir do manejo da natureza para problematizar as opressões e pensar as estratégias para a emancipação das mulheres. A voz das mulheres vai ganhando visibilidade conforme vão se organizando e exigindo dos movimentos sociais e do Estado as suas questões. Desde a década de 1990, as mulheres do MST e do MMC, integrantes da CLOC e La Via Campesina constroem no movimento social estratégias para problematizar as questões de gênero, e avançar em suas pautas na agenda do movimento camponês (SCHWENDLER, 2017c).

Em 2004, o MMC se assume como feminista (CINELLI, 2016) e em 2006, no Congresso Mundial das Mulheres da Via Campesina, em Santiago de Compostela (Espanha), abordou-se desafios e metas, como o "significado da igualdade no contexto do campo a partir de uma perspectiva feminista" (SCHWENDLER, 2017b, p. 158); e a promoção da campanha de combate à violência contra as mulheres. Foi em 2008, na V Conferência da Via Campesina realizada em Moçambique, que se instituiu a Campanha Internacional pelo Fim da Violência contra as Mulheres. Esta destaca que a violência proporcionada pelo modelo do neoliberalismo de desenvolvimento de agricultura atinge de forma violadora às mulheres, e assim a soberania alimentar passa a ser uma das bandeiras centrais do feminismo camponês e popular. Na IV Assembleia das Mulheres do Campo da América Latina, que é vinculada ao V Congresso da CLOC - Via Campesina, realizadas no Equador, as mulheres do campo da América Latina, assumem o feminismo que se instaura dentro da luta de classes, o que significa que se busca transformações estruturais da sociedade, de gênero e de classe. Isto fica expresso no seu lema "Sem feminismo, não há socialismo" (SCHWENDLER, 2017b, p.159).

Alinhado a uma perspectiva materialista histórica dialética, é feita uma leitura assertiva da realidade das mulheres camponesas permitindo que na organização se crie instrumentais de transformação, como as ações e os encontros. Para as mulheres camponesas, afirmar o feminismo só é possível com um olhar sobre a classe na qual as mulheres se encontram: excluídas do sistema produtivo promovido pelo neoliberalismo e destinadas a submissão e sexualização de seus corpos. Assim, no feminismo camponês e popular as relações de gênero são

problematizadas por dentro da própria classe, das próprias condições de trabalho no campo e da colonialidade. Muitas Jornadas de Luta são construídas pelas mulheres camponesas organizadas nos diferentes movimentos sociais para ressaltar a posição feminista e classista e o 8 de março como o Dia Internacional da Mulher. Desta forma, o feminismo camponês e popular é fruto da luta das mulheres camponesas latinas americanas, que ao defenderem a agroecologia e a soberania alimentar combatem o avanço do agronegócio e tudo o que ele significa para a vida das famílias no campo.

Dentro de este contexto, a lo largo del tiempo, se ha desarrollado el “feminismo campesino y popular”. Este sale del análisis de que el patriarcado, el machismo, el racismo y la discriminación de clases forman parte integral de la violencia estructural del capitalismo. En consecuencia, la lucha por una sociedad alternativa siempre debe ir de la mano de nuevas relaciones de género. Las relaciones de género justas están inherentemente relacionadas con el derecho al territorio de los pueblos, sus formas de vida y costumbres y a la reforma agraria. (VIA CAMPESINA, 2017a, p.31).

As relações de produção da agricultura estão diretamente ligadas as pautas das mulheres camponesas, pois busca-se uma forma de plantio sem veneno, sem transgenia e sem omissão dos lucros, ou seja, busca-se uma forma não violenta de produção agrícola. A soberania alimentar é pauta das camponesas, pois se relaciona com o combate à pobreza, a preservação da vida nos campos e a produção para os mercados internos, como descreve o documento denominado Declaración Política da V Asamblea de Mujeres de La Via Campesina, durante o VII Congresso Internacional da Via Campesina, em Derio, no País Basco (Espanha), em Julio de 2017:

Estamos construyendo un feminismo que surge de nuestra identidad campesina y popular como un aporte a nuestras organizaciones y a los procesos de emancipación social de hombres y mujeres. El feminismo que planteamos reconoce nuestra diversidad cultural y las muy diferentes condiciones que enfrentamos en cada región, país y localidad; lo construimos desde las luchas cotidianas que desarrollamos las mujeres en todo el planeta, por nuestra autonomía, por transformaciones sociales, por la defensa y protección de la agricultura campesina, por la soberanía alimentaria. Y es allí donde emergerán la mujer y el hombre nuevos en nuevas relaciones de género basadas en la igualdad, el respeto, cooperación y reconocimiento mutuos. Este feminismo es transformador, insumiso y autónomo, lo construimos colectivamente en la reflexión y en las acciones concretas contra el capital y el patriarcado, es solidario con las luchas de todas las mujeres y los pueblos que luchan. Este feminismo debe también alimentarse con procesos de formación feminista para nosotras y para todas nuestras organizaciones. Nuestros movimientos deben

garantizar espacios propios de mujeres donde podamos fortalecer nuestra autonomía solidariamente. (VIA CAMPESINA, 2017b).

O feminismo camponês e popular é um marco na história de luta pela terra que surge a partir de conquistas legais e organizativas, mas para combater as estruturas do agronegócio a organização campesina deve se aprofundar nos trabalhos agroecológicos, nos estudos feministas e no fortalecimento da organização social, formando sobre as pautas feministas as famílias, as comunidades e as instâncias e bases das organizações, pois “la lucha por la igualdad de las mujeres se dirige no solo al marco legal y a la sociedad sino que atraviesa también el sistema patriarcal dentro de las familias, las comunidades y las organizaciones. (VIA CAMPESINA, 2017a, p.31).

A agroecologia e a soberania alimentar defendidos pelas mulheres camponesas ressaltam a produção de alimentos como forma de autonomia política, econômica e pessoal das mulheres e dos povos. Segundo Schwendler (2017b, p.164) “as mulheres da Via Campesina têm sido algumas das maiores defensoras da proposta de produção sustentável baseada no princípio da soberania alimentar”, pois reivindicam a valorização da sua função histórica como campesinas, produtoras de alimentos e de conhecimentos, exigindo uma reparação historicamente produzida. Para tais reparações serem devidamente aplicadas, mudanças estruturais na economia e na política precisariam acontecer, pois as normas sexistas e outras violadoras dos direitos das mulheres estão institucionalizadas no Estado e na economia (SCHWENDLER, 2017b). Construída pelo MMC, pelo MST e outras organizações camponesas de mulheres, verifica-se que a luta central é “pela libertação das mulheres e transformação da sociedade” (CINELLI, 2016, p.46). Mas que esta só faz sentido, quando concretizada em projetos, políticas públicas, campanhas e organização, como

a implantação do que nomeiam Projeto de Agricultura Camponesa Agroecológica e Feminista, o qual se concretiza, em nível nacional, com a Campanha Nacional de Produção de Alimentos Saudáveis (CNPAS), lançada em 2007, a partir dos princípios da agroecologia (CINELLI, 2016, p. 46).

Na luta da juventude da Via Campesina, onde participam muitas jovens mulheres, também se expressa a compreensão do feminismo como necessário para o enfrentamento do agronegócio e para a construção de uma sociedade mais justa,

como expressa a Declaração Política da IV Assembleia da Juventud de 2017, em Derio, durante o VII Congresso Internacional da Via Campesina:

No hay Soberanía Alimentaria o justicia sin feminismo e igualdad para todos y todas. Debemos reconocer y respetar la diversidad en todas sus formas, incluyendo razas, género, sexualidad y clase. Eliminaremos el patriarcado y la discriminación donde quiera que exista. Nos comprometemos a la difícil tarea de auto evaluarnos y evaluar las maneras en las que podemos eliminar el patriarcado y el racismo (VIA CAMPESINA, 2017c).

O feminismo construído pela juventude campesina internacional localiza-se na luta dos Sem Terra do Brasil, como na resistência do Acampamento Maila Sabrina, onde o Coletivo de Juventude tem um importante papel na continuidade da luta pela terra. A presente juventude reivindica auto-organização para construir no seu território a ausência do agronegócio e a presença da agroecologia.

Os movimentos de mulheres campesinas que protagonizaram inúmeras lutas contra o capitalismo – que avança no tempo e no território, expresso em variadas fases, como a revolução verde, os latifúndios e o recente agronegócio – realizaram diversos encontros e se organizaram internacionalmente, assumem, na última década, a luta feminista como uma diretriz da luta social. Elas buscam a articulação teórica com a luta cotidiana enquanto prática revolucionária. Elas defendem um feminismo camponês e popular que:

(1) se apoie no modo camponês de ser, de viver e de produzir, portanto, em seus saberes, e em sua cultura; (2) reconheça e fortaleça o papel da mulher no processo produtivo, na esfera pública e privada; (3) busque relações sociais igualitárias e problematize o conceito de família e os regimes patriarcais de gênero que se reproduzem no campo, em diferentes espaços e escalas geográficas; (4) fortaleça as experiências das mulheres camponesas; (5) se utilize da categoria de gênero, de modo interseccional, como instrumento de análise da história de subordinação e resistência da mulher, mas também de luta pela história de subordinação e resistência da mulher, mas também de luta pelo socialismo e pela justiça de gênero; (7) contribua para a transformação social e a construção de um modelo de agricultura familiar, a partir dos princípios da agroecologia e da soberania alimentar com justiça de gênero (SCHWENDLER, 2017b, p.170).

Assim, as mulheres campesinas vão construindo planos de Estado/projetos de coletivos em que a ação política seja um instrumento necessário para a manutenção da vida, da agricultura familiar e da luta pela reforma agrária. E o feminismo camponês e popular se faz presente na luta e na construção diária pela liberdade.

2.4) A COLONIALIDADE DO GÊNERO E A RESISTÊNCIA DECOLONIAL

Como visto no capítulo um, a colonização definiu a estrutura agrária, sustentando na concentração fundiária, nas mãos de alguns, a mão de obra barata da família camponesa. O contínuo processo de colonização nos países latino-americanos é expresso em diversas políticas neoliberais e ditatoriais que o mercado estrangeiro lidera e exige, mantendo no povo colonizado uma identidade desconfigurada de submissão. As mulheres dos países colonizados, sobretudo as negras, indígenas e camponesas estão ao longo da colonização resistindo, se organizando e estruturando formas e conteúdos epistêmicos que atuem para a sua emancipação de gênero. Essas mulheres representam as possibilidades de descolonização quando contestam as estruturas trabalhistas e sociais as quais são submetidas, emergindo na terra colonizada a esperança de novas estruturas políticas, sociais e econômicas para o seu povo.

A colonialidade do poder como conceito de forma de dominação, trabalhado pelo Grupo de estudo denominado Modernidade/Colonialidade e desenvolvido, sobretudo, por Aníbal Quijano, em 1989, se apresenta nos países subalternos como a construção de suas relações e a decolonialidade como uma única possibilidade para os povos, pois “as relações de colonialidade nas esferas econômicas e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BELLESTRIN, 2013, p.99). Um padrão de poder mundial desde a conquista das Américas, estruturado e sustentado pelo neoliberalismo internacional emerge junto ao capitalismo global, e controla, sobretudo, a economia, a autoridade, a natureza, os recursos naturais, o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento. Sendo assim, um poder estruturado em dominação, exploração e conflito. O capitalismo colonial evoca a diferenciação entre conquistados e conquistadores na construção da ideia da “raça”, alavancando em sua formação três instâncias principais de exploração, classificadas em raça, gênero e trabalho (BALLESTRIN, 2013).

Assim, a colonialidade inaugura a ideia de modernidade e desenvolve a identificação dos povos pela diferença colonial, como explorados e exploradores, forjando um caráter civilizatório, o que esconde o poder do colonizador. A invasão do colonizador nas Américas representa a supressão das culturas locais para a emergência do homem branco, heterossexual, patriarcal, cristão, militar e capitalista. Essa ideia permite compreender um sistema mundo, pensado em uma lógica de

segregação racial e moderna, em que tenta se inventar a América (BALLESTRIN, 2013).

O trabalho necessário para o desenvolvimento burguês dos países colonizados é distribuído conforme as urgências das demandas do mercado mundial. Portanto, a colonização possui o controle dos recursos, do trabalho humano e da mais valia do país colonizado – colonialidade do trabalho. Desde a colonização, o Brasil possui na estrutura mercantil a exportação, ou seja, a produção de produtos para os demais países, e nunca para suprir o próprio povo, como faz o atual modelo do agronegócio, usando mão de obra barata no campo e na cidade, sendo que “la división del trabajo se halla completamente racializada así como geográficamente diferenciada” (LUGONES, 2008, p.80).

Assim como o poder e o trabalho humano, o conhecimento também se constitui como uma colonialidade – a colonialidade do saber (BALLESTRIN, 2013). Esta, cuja voz se faz ser predominantemente europeia e norte-americana dita a nossa ciência e o que é melhor para o nosso povo. A crítica feita pelos/as pensadores decoloniais está justamente na origem e na legitimidade de quem produz a ciência epistemológica, pois a compreendem em uma hegemonia eurocêntrica. Teóricas feministas da perspectiva decolonial também percebem a ausência de esforços para a produção de conhecimento que busque o empoderamento e caminhos para problematizar as questões de raça, gênero e de sexualidade. Assim, propõem uma “desobediência epistêmica”:

Si estamos de acuerdo que la opresión se fundamenta en un sistema de conocimiento y producción del mundo de la vida, un sistema de clasificación social, dentro del cual han surgido las categorías dominantes de opresión (género, raza, clase), sistema instituido a través de la empresa colonizadora y la razón imperial a su servicio, ha llegado el momento de una desobediencia epistémica amplia que derrumbe el armazón de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha sido impuesto por la modernidad occidental (ESPINOSA- MIÑOSO, 2014, p.8).

Nota-se esse poder colonial sobre a educação nos livros didáticos para o campo no Brasil, em que, ao representar as famílias que viviam no campo, o livro faz uso de imagens que se baseiam no modo de vida escravocrata, mostrando como natural o lugar de servidão doméstica, imposto às mulheres negras no Brasil colonial. A crítica se faz importante, pois a colonialidade está presente na construção do conhecimento sobre seus próprios territórios, sua cultura e seus conhecimentos.

A imagem das jovens meninas negras nos cantos da foto e sua descrição como mucamas são ressonâncias racistas e sexistas patriarcais da escravização de mulheres negras no Brasil. As imagens de meninas negras jovens referidas como “escravas”/“mucamas”, responsáveis pelo trabalho doméstico em uma família branca, fazem reverberar na atualidade as dimensões históricas da escravidão no Brasil. Ainda hoje a maior parte das trabalhadoras domésticas do país é composta por mulheres negras (MEDEIROS, 2017, p. 21).

O papel da mulher foi historicamente construído pela colonização, formado por uma relação de exploração e de subserviência. A filósofa argentina, María Lugones, inaugura o conceito de *colonialidade do gênero*, como sendo a “análise da opressão de gênero racionalizada capitalista” (LUGONES, 2014, p. 941). Conceito este que dá margem para se questionar as visões patriarcais e *heterossexistas* presentes também na própria teoria decolonial. A colonialidade do gênero é, sobretudo, para Lugones (2008) o controle sobre a sexualidade, sobre os corpos e sobre o trabalho que a colonialidade do poder exige das colonizadas, pois “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial” (LUGONES, 2014, p. 940). Sobre essa ofensiva, a autora tem seu enfoque na resistência – o feminismo decolonial, que visa relacionar na prática transformadora as relações de poder mediante o trabalho, o gênero e a raça. Para a autora, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão sobre as mulheres, mas fornece elementos os quais permitem às mulheres problematizar sua situação sem submeter-se à opressão.

A colonização marcou a origem conjunta do racismo e do sexismo nos países colonizados, pois a escravidão definiu um papel para as mulheres escravizadas diferentes do papel dos homens escravizados (SAFFIOTI, 2013). Assim, toda formação da estrutura das relações hierárquicas entre as raças/etnias e gênero se deu pela exploração dos países colonizadores, que vinculava o trabalho escravo de homens e mulheres com a sexualização dos corpos das mulheres e de seus papéis sociais. O problema da mulher, das relações desiguais de gênero, não está isolado da estrutura social historicamente constituída pela colonização. Portanto, o pertencimento a uma classe social e a uma raça/etnia forma um *nó* na realidade do gênero. Para a autora, as classes sociais têm uma história mais curta que a história das questões de gênero, mas que “uma série de transformações no gênero são

introduzidas pela emergência das classes” (SAFFIOTI, 2013b, p.122). Apoiada no materialismo histórico dialético, a autora explica que

os determinantes da vida social da mulher são encarados, pois, para Marx, como decorrência de um regime de produção cujo sustentáculo é a opressão do homem pelo homem; de um regime que aliena, que corrompe tanto o corpo quanto o espírito. Logo, a solução está contida na superação dessa fase de desenvolvimento histórico (ou pré-histórico) da humanidade. A ideia de que a mulher, assim como o próprio homem, só atingirá a verdadeira liberdade no regime socialista se apresenta, aliás, como invariância de todo o socialismo chamado científico (SAFFIOTI, 2013, p. 118).

Para a construção do socialismo como a soberania de um povo, como defendido pelos movimentos sociais de campo, é urgente, portanto, a superação das condições coloniais impostas a partir do trabalho, da raça e do gênero. A colonialidade se agarra em alicerces das relações sociais, da educação, da produção epistêmica e do trabalho, conflitando com toda a resistência dos sujeitos que vivem e sobrevivem nos territórios disputados. As “mulheres no mundo colonial, antes participantes integrais das economias não capitalistas, foram gradualmente empurradas para o padrão de isolamento social e dependência de um provedor que é associado à dona de casa” (CONNELL; PERCE, 2015, p.166). Sobre o impacto do processo de colonização sobre as ordens de gênero e sobre as raças e etnias, Connell e Perce (2015) continuam explicando que as:

Sociedades tradicionais foram pulverizadas ou exploradas para o trabalho e as ordens de gênero nativas foram transformadas por economias de fazendas, missões religiosas, deslocamento populacional, entre outros processos. Forças colonizadoras, sobretudo, formadas por homens das metrópoles, tomavam os corpos das mulheres da mesma forma que a terra. Uma hierarquia da fusão entre gênero e raça se tornou característica central da sociedade colonial. Ela persiste no mundo contemporâneo (CONNELL; PERCE, 2015, p.163).

O poder do colonialismo sempre foi contestado, tendo as mulheres importante papel na luta pela libertação das colônias. Assim é necessário usar do conceito de desigualdade de gênero para construir um conceito de “poder igualitário – da democracia de gênero” (CONNELL; PERCE, 2015, p.163). As diversas mulheres do campesinato, as das florestas, campos, rios, barragens e mares, são atingidas processualmente pela colonialidade, com modificações constantes e profundas no modo de vida – nas relações de trabalho para a manutenção da vida,

principalmente. Muitas mulheres do campesinato, portanto, acabam a constituir na práxis lutas pela soberania alimentar⁴³, pois tanto sua condição quanto mulher, quanto a relação com a sua responsabilidade na produção de alimentos para seus próximos está subordinada a decolonialidade.

Portanto, a luta pela soberania alimentar protagonizada pelas mulheres merece destaque na discussão de uma práxis decolonial, popular e pedagógica, pois sua demanda de servir alimentação para o núcleo familiar em sua relação desigual de trabalho doméstico as torna responsáveis pela saúde dos seus conjuges (PAULILO, 2009). Além disso, a violência gerada pelo agronegócio e pela cultura patriarcal afeta a condição de vida das mulheres. Na V Conferência da Via Campesina, em 2008, a partir do protagonismo das mulheres camponesas, instituiu-se como Campanha Internacional o Fim da Violência contra as Mulheres para atingir a soberania alimentar proposta pelos movimentos sociais de campo. Assumiu-se como síntese da Conferência que o modelo neoliberal de desenvolvimento do campo não está desvinculado com a violência contra as mulheres (SCHWENDLER, 2017b). Os assuntos trazidos pelas mulheres proporcionavam e proporcionam um entrelaçamento da organização social via a emancipação de todo um povo composto pelos diversos sujeitos historicamente organizados, como as mulheres campesinas latinas brasileiras. A discussão sobre o feminismo e suas ações de organização e incidência política sobre as relações estruturais estruturantes são enfatizadas nas organizações sociais do campo. Nessa dissertação, defende-se que esse protagonismo da luta das mulheres, proporciona incidências/transformações em diversas áreas das relações humanas, como a educação. A práxis decolonial, não pode, portanto, estar separada das construções sociais e epistêmicas das agentes transformadoras da realidade, as campesinas.

2.5) PATRIARCADO E GÊNERO: CATEGORIAS DE LUTA POLÍTICA

Toda a luta das mulheres, oriunda da discussão sobre o papel das mulheres na sociedade, no mercado de trabalho, contra a violência às mulheres e por estarem excluídas de muitas instâncias de poder, geraram historicamente os movimentos

⁴³Ver: MICARELLI, Giovanna. Soberanía alimentaria y otras soberanías: el valor de los bienes comunes. No Prelo.

feministas⁴⁴. Esses movimentos, multifacetados, foram marcados pela introdução do conceito de gênero, rompendo com os discursos essencialistas (que defendem que homens e mulheres têm suas diferenças por motivos biológicos) usados para justificar as diferenças, desigualdades e hierarquias. Assim, o conceito de gênero é entendido como a característica inscrita sobre o corpo sexuado e complexifica as teorias feministas com as noções de corpo, de sexo e de sexualidade (MEYER, 2013). O feminismo como movimento social e como conteúdo epistêmico surge para combater as violências e desigualdades contra as mulheres. Surge para organizar as mulheres. O feminismo também pode ser uma epistemologia, afinal, o que seriam dos estudos de gênero sem os estudos feministas? Quem estuda gênero necessariamente é feminista? Acredita-se que não, mas sei que o livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, lançado em 1949, inaugura uma perspectiva do feminismo contemporâneo, e porque não, dos estudos de gênero? Segundo, Luis Felipe Miguel (2014), a autora é fundamental para o lançamento do feminismo no século XX. Refletindo sobre tornar-se mulher, quando quer dizer que não se nasce mulher, ela problematiza o lugar submisso e de desigualdade no qual a pessoa que nasce com o sexo feminino seria destinada pela estrutura social em qual está inserida, assim como toda a sua reação e resistência a essa condição não determinada.

Tendo em vista a condição desigual de trabalho e sociabilidade das mulheres camponesas, por exemplo, o gênero torna-se um determinante nas condições materiais e históricas de um sujeito, dando a ele limites e possibilidades de compreensão e de incidência no mundo. Com o conceito de gênero, possibilita-se perceber que perante a lei, homens e mulheres são iguais, porém perante a realidade, os homens possuem privilégios e as mulheres estão em relações de desigualdade e sujeitas a opressão e a violência. A construção dos gêneros no indivíduo passa pelos papéis sociais que lhe são designados a partir do seu sexo biológico de nascimento, formando a identidade e o lugar do sujeito no mundo. Portanto, entende-se o gênero como um conceito relacional entre homens e mulheres em sua forma hierárquica de atuar (SILVA; NOBRE, 1998).

⁴⁴ Os movimentos feministas são teoricamente separados por três ondas, onde lutava-se pelo direito ao voto, por aprofundamento dos estudos das questões das desigualdades das mulheres, e por trabalho com condições e salários justos (MEYER, 2013).

Essa construção de gênero, do papel, do lugar ou da forma como os homens e as mulheres „devem ser” na sociedade, é anterior ao nosso nascimento, por exemplo, com a curiosidade pelo sexo do bebê para a partir de então definir nome, tipo de roupas, brinquedos, que refletirão nas tarefas a serem desenvolvidas no convívio social, nos valores morais que nos são ensinados pela família, pela comunidade, pela escola, pela religião, pela mídia (MST, 2017, p.9).

Para Saffioti (2013), o gênero diz respeito ao feminino e ao masculino em uma relação igualitária, sendo que um dependente do outro para a sua configuração. Porém, as *relações de gênero* são as diferentes práticas sociais entre os gêneros. Tais práticas estão amarradas na estrutura social na qual mulheres e homens estão inseridos e vulneráveis.

Nas variadas relações de gênero na estrutura social (política, trabalhista, familiar ou educacional) são encontrados os padrões de gênero que se expressam a partir dos *regimes de gênero* (CONNELL; PERCE, 2015). Assim, no campesinato, por exemplo, os regimes de gênero se expressam dentro de ordens maiores de gênero que definem uma estrutura desigual entre os sujeitos generificados que vivem no campo, seja nos espaços de trabalho, escola ou de lazer, o que não quer dizer que a ordem geral vá determinar como os grupos agem, pois nada é fixo e nem previsível. As relações de gênero estão no conjunto das demais relações sociais, e estão sempre sendo “feitas e refeitas na vida cotidiana” (CONNELL; PERCE, 2015, p.155).

O *patriarcado*, contudo, é um caso específico das relações de gênero e o é quando estas são hierarquizadas entre pessoas de gêneros diferentes (SAFFIOTI, 2013), ou seja, são padrões construídos que estabelecem “mecanismo de dominação de homens sobre mulheres” (MST, 2017, p.9). Tendo como base a divisão sexual do trabalho, o patriarcado impõe à mulher o “trabalho doméstico não remunerado, o cuidado com a casa, a criança dos filhos, dos idosos etc” e aos homens, garante “a posse dos tipos privados de propriedade, o privilégio da vida pública, o poder de decidir a respeito da forma como estes sistemas se perpetuam, ou seja, o poder de decidir a respeito do tempo, do trabalho, do corpo e da sexualidade da mulher” (MST, 2017, p.9). A ideologia patriarcal é um fenômeno que afeta materialmente o corpo e também a psique das mulheres, e ocorre “pela posição social dos homens como categoria social em relação à das mulheres” (SAFFIOTI, 2013, p. 132). Mas que também é um sistema amplo, que atinge desde mulheres homossexuais à transgêneros, pois

essa construção histórico-cultural dos gêneros também é responsável por definir que um sujeito se estabelece em contradição com o outro, ou seja, as mulheres em contradição com os homens e que o único modelo de sexualidade aceito é o heterossexual, ou seja, entre homens e mulheres (MST, 2017, p.9)

As questões de gênero, portanto, tornam-se também uma categoria de luta política, especificando na organização social a urgência da superação de um regime de opressão patriarcal diretamente atrelado às condições sociais configuradas pelo capitalismo. Constituído como um eixo de poder sobre a vida das mulheres, o patriarcado no capitalismo se situa em uma fase histórica, marcando as relações entre os gêneros de forma diferente de quando estes se relacionavam antes da ascensão da propriedade privada e do capital. A luta política contra as desigualdades de gênero é protagonizada pelas mulheres nos mais diversos lugares do mundo, com motivos relacionados a vida pública, ao trabalho e à maternidade.

O fato de o patriarcado ser um pacto entre os homens não significa que a eles as mulheres não oponham resistência. Como já se patenteou, sempre que há relações de dominação – exploração, há resistência, há luta, há conflitos, que se expressam pela vingança, pela sabotagem, pelo boicote (SAFFIOTI, 2013, p. 139).

Compreendendo o poder como essencial para o conceito de patriarcado nas discussões de gênero, Connell e Perce (2015) mostram a necessidade de ressaltar o conceito de “desigualdades de poder, assim como do conceito de poder igualitário – da democracia de gênero” (p.163), possibilitando a problematização das relações de gênero em qualquer dimensão/instância. No campesinato, projeta-se uma democracia de gênero, pois há muitos anos as mulheres do campo reivindicam demandas pela posição social, trabalhista e política na qual se encontram, e a partir de estudos e de reflexão elas elaboram métodos que guiam para a democratização do poder de gênero – a igualdade de gênero.

Os regimes patriarcais de gênero têm limitado historicamente a atuação das mulheres na sociedade, e neste contexto, a luta pela terra tem-se constituído para as mulheres do campesinato como um espaço de luta também feminista, o que contribui para a elaboração de uma cultura contra-hegemônica, como o feminismo camponês e popular (SCHWENDLER, 2015a; 2017). São diversas as formas de opressão do patriarcado sobre a vida das mulheres, seja pela objetificação de seus

corpos ou pelos papéis sociais de gênero delegados à elas indiscutivelmente. A emancipação da mulher está diretamente relacionada às mudanças na estrutura de classes capitalista, que impõe no trabalho humano hierarquias generificadas, e que são essenciais para a manutenção da sua ordem desigual. O trabalho humano é a força motriz de um Estado, porém, de forma alienante, o capitalismo oprime e violenta seu povo, sobretudo as mulheres. Portanto, constituir novas relações na força de trabalho significa preencher uma lacuna nas possibilidades de relações mais justas e igualitárias entre as classes, as raças e os gêneros.

A luta pela terra e a participação em movimentos sociais demarcam mudanças nas relações de gênero. Desde a ocupação da terra as famílias estabelecem novas práticas de convívio, e, juntas ao MST, formatam uma organização interna com intencionalidades políticas. A vida no acampamento tem um sentido provisório, é uma experimentação coletiva, e por isso, a diferença (entre homens e mulheres) se dilui e, embora haja dificuldades de convivência das famílias e a necessidade de adaptação, as pessoas têm consciência da importância do grupo, tanto para proteção coletiva quanto para resistência (SALES, 2003, p.4).

São os padrões entre masculino e feminino que despertam no olhar da sociedade uma estranheza e preconceito quando se deparam com uma identidade que não é pertencente a norma, uma vez que “as identidades de gênero são produzidas discursivamente, mas os sentidos no discurso não são fixos” (PERCE; CONNELL, 2015, p.178), e podemos perceber que

todos nós somos formados na sociedade onde vivemos, pelas relações sociais que estabelecemos nela, e na sociedade capitalista aprendemos que: „homem não chora“, que „rosa é cor de menina e azul de menino“, que „lugar de mulher é em casa e que ela deve obedecer ao pai e ao marido“, que o „amor só é normal se for entre homens e mulheres“, que „gays, lésbicas, travestis são degenerados, sem vergonhas, doentes e um perigo para a sociedade“ (MST, 2017, p.6).

A orientação sexual e a identidade de gênero são temas transversais ao de gênero,⁴⁵ pois todos e todas que “fogem a esta classificação estabelecida pela sociedade burguesa patriarcal são alvos de violência (física, verbal, psicológica), formas de tentar ajustar estas pessoas novamente ao padrão considerado „normal“” (MST, 2017, p.10). Para Louro (2011), “os significados atribuídos aos gêneros e às

⁴⁵ O primeiro se refere a forma de vivenciar a sexualidade humana, indicando por qual gênero ou sexo o sujeito se relaciona afetivamente e sexualmente. E o segundo se refere a um processo de auto definição, independente do sexo biológico, a forma como o sujeito se reconhece e deseja ser reconhecido socialmente.

sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença” (LOURO, 2011, p. 64).

Enquanto que gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo (MAYER, 2008, p.21)

No MST, com a herança das ações do setor de Gênero, a construção da auto-organização dos LGBT Sem Terra se inicia. Participando de marchas e pautando na agenda do MST a problematização desses sujeitos, é marcada em 2015 no I Seminário LGBT Sem Terra, cujo lema final se articula com a Reforma agrária Popular, pois “o sangue LGBT também é sangue Sem Terra”.

Acontece que esta visão de mundo, estes valores formam e classificam sujeitos úteis para o capitalismo, já que garantem a divisão sexual do trabalho, reforçam a dominação social e geram a intolerância, o preconceito, a violência contra todos e todas que não se encaixam no modelo ideal ditado por esta sociedade: homem, burguês, branco, heterossexual, provedor de lar, proprietário das coisas e do corpo da mulher (MST, 2017, p.6).

Ao mesmo tempo em que se luta pela lógica da redistribuição, para acabar com “esse negócio de gênero, a lógica do reconhecimento é valorizar a especificidade de gênero” (FRASER, 2006). Se o problema do gênero está nas desigualdades entre os homens e as mulheres, compreendo que não está em jogo para análise apenas a questão da *dominação masculina* sobre a mulher, ou do *patriarcado*, ou do *machismo*. Mas o que estou colocando para problematização na epistemologia das relações de gênero dessa pesquisa são as formas e os *regimes de opressão* que atuam nos sujeitos generificados e sexualizados, assim como as formas com as quais se pode transformá-las – pela educação e pelo movimento social.

2.6) GÊNERO E EDUCAÇÃO

Sobre as diferenças de atuação entre meninos e meninas nas escolas, Perce e Connell (2015) compreendem que “os regimes de gênero dessas organizações particulares são parte de padrões maiores, que também permanecem ao longo do tempo” (PERCE e CONNELL, 2015, p.155). Esses padrões se revelam quando por exemplo há mais mulheres como professoras nas escolas, pois o seus lugares pertencem a uma ordem de gênero da sociedade, “mas que podem ter variações”. As escolas são territórios generificados, nos quais as relações de gênero são facilmente marcadas e localizadas pelas brincadeiras, pelas cobranças dos/as professores/as e também pelo acesso.

Há alguns anos constata-se que as mulheres têm mais acesso a educação, no entanto mais anos de escolaridade não representa a anulação das desigualdades de gênero, como podemos verificar no meio rural. A ideologia presente na escola reproduz as iniquidades de gênero e pouco enfatiza na formação para o desenvolvimento humano, em lugar disso, prepara os indivíduos para o mercado de trabalho ou mão de obra (...). (SILVA, 2009).

Com o foco na emancipação das mulheres, a SECAD (2004) recomenda desenvolver ações educativas para “a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; ampliar o acesso à educação infantil (...); valorizar as iniciativas culturais das mulheres; estimular a discussão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres” (Caderno SECAD, 2004, p. 25), definindo como prioridades para o campo da educação. A Constituição Federal (1988), a Lei Maria da Penha (2006), as Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (art.16) legitimam a abordagem das questões sobre igualdade de gênero no espaço escolar, como um direito aos jovens e às crianças a aprenderem sobre as formas da construção da diferença e das desigualdades entre os corpos, buscando a

valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (MEC, 2012).

Porém, as questões de gênero na educação alcançaram as mídias brasileiras nos últimos anos quando fervorosamente vereadores e deputados tentavam retirar

das diretrizes de educação qualquer menção às questões de gênero e à diversidade sexual, defendendo que essa ideologia criaria gays e alteraria o gênero de nossas crianças. Entretanto, o gênero e a sexualidade sempre estiveram presentes nas escolas, na expressão dos corpos e das relações entre os sujeitos, nas brincadeiras e nas atividades escolares. A escola sempre conduziu normas e formas para essas expressões, forçando aos estudantes seguirem uma norma fixa, caracterizando na escola um currículo masculino e heterossexual (CÉSAR, 2009). Porém, esses discursos políticos difamam a discussões acadêmicas de gênero massificando-as como “ideologia de gênero” na finalidade de retirar dos planos municipais e estaduais de educação o debate de gênero, após terem retirado do Plano Nacional de Educação.

A retirada dos termos “diversidade de gênero” e “orientação sexual” dos planos municipais e estaduais de educação é um retrocesso na defesa dos direitos humanos e um desrespeito à Constituição Federal. A presença das temáticas de gênero e diversidade nos currículos em todos os níveis de ensino é imprescindível para promover uma formação cidadã. A escola é um dos locais fundamentais para garantir a socialização democrática e isso só será feito com a promoção do debate e não com o silenciamento dogmático. Excluir das salas de aula conhecimento científico relevante e reconhecido equivale a censurar a liberdade de pensamento e expressão (NEG, 2015).

As políticas neoliberais norteiam o sistema educacional no Brasil, nos assemelhando às políticas educacionais de outros países da América Latina, que são impulsionadas em documentos do Banco Mundial e do Ministério da Educação, por exemplo, que se voltam para objetivos da economia associados à valores da masculinidade, influenciando as relações de gênero na educação com “competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade” (CARVALHO, 1999, p. 10). Não só a masculinidade e a feminilidade são produzidas na escola, mas as normas escolares afirmam a heterossexualidade, forçando a partir das características atribuídas a cada gênero, a manutenção de um “sistema normativo de sexo-gênero” (CÉSAR, 2009, p. 46).

A escola como formadora das diferenças e das desigualdades dos gêneros precisa ser analisada. São os currículos, as metodologias de ensino, as teorias, as linguagens, os materiais didáticos e as avaliações que asseguram as distinções entre os gêneros, sexualidades, etnia, raça e classe (LOURO, 1997) que legitimam ou deslegitimam os sujeitos. A relevância de se pensar sobre as diferenças na escola para as feministas se dá por este ser um “campo político, ou seja, porque na

instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 1999, p.84). A escola, para Louro (1999), é produtora de cultura, de conhecimento e de sujeitos, responsável por construir uma história da identidade de cada sujeito, formando uma divisão de poder e relações de desigualdade, a escola

Fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente, contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1999, p. 86).

Entretanto, na educação do campo vinculada ao movimento social, cuja matriz formativa se dá a partir do trabalho, a formação das relações de gênero ganha uma análise diferenciada.

1) abordagem das desigualdades de gênero feita na Educação do campo se dá a partir da dimensão do trabalho. A escolha deste viés se justifica, por serem através das relações de trabalho que se materializam diversas formas de discriminação e violência, possíveis de serem recriadas apenas com a desnaturalização destas. (LEMOS, HOLANDA, WINKER, SANTOS e AMORIM, 2015, p.8)

A forma de se estruturar a educação do campo com o incentivo ao modo de produção agroecológica em seus projetos educativos possibilita a construção de um “sistema que requer uma mudança estrutural nas relações com a natureza e com o outro, o que implica também na superação das desigualdades de gênero” (LEMOS, HOLANDA, WINKER, SANTOS e AMORIM, 2015, p.8). São muitos os desafios da educação do campo como espaço de superação das condições de vulnerabilidade dos seus sujeitos, como será visto no próximo capítulo.

Tomando por base esses aspectos, para a proposta de Educação do campo, a abordagem das relações de gênero é essencial para compreendermos as relações opressoras vivenciadas por mulheres e sujeitos cuja identidade de gênero diferem do padrão considerado “normal” (LEMOS, HOLANDA, WINKER, SANTOS e AMORIM, 2015, p.10)

Para as escolas que não são vinculadas a movimentos sociais e que se preocupam com a igualdade de gênero, a possibilidade de se construir práticas pedagógicas vai depender de políticas educacionais direcionadas ao debate,

formação e mudança nas estruturas educativas, para não deixar a norma da sexualidade e dos corpos generificados ser motivo para discriminação e opressão. Segundo Louro (1999), “para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais” (LOURO, 1999, p.80). Porém, sempre reconhecendo que a escola sozinha não dará conta de transformar todas as relações de poder imbricadas nas relações de gênero. Como uma instituição permeada de contradições, ela tem a condição de “contribuir para uma maior igualdade entre homens e mulheres no conjunto da sociedade, à medida que caminhar na direção de uma educação não sexista, que contribua para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos” (CARVALHO, 1999, p.21).

Construir uma pedagogia feminista requer inúmeras reflexões e estruturação de práticas educativas que considerem as subjetividades de cada estudante visando “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar” (LOURO, 1999, p. 113). Essa pedagogia está associada a emancipação, a libertação das opressões das hierarquias, proposta a qual se aproxima das propostas de Paulo Freire, mas com foco nas relações de gênero. As teorias do pernambucano são muito discutidas pelas feministas da educação, criando um “dualismo subjacente” sobre as teorias anunciando “uma concepção das relações de gênero em que o polo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido de poder” (LOURO, 1999, p.115), o que torna necessário a estruturação de práticas educativas que empoderem e fortaleçam as mulheres. E uma vez que isso aconteça, sua pedagogia seria institucionalizada e as relações de poder poderiam continuar a despolitizar e manter uma hierarquização da atuação docente (LOURO, 1999), problematizando “como, então, será possível „dar poder” ou „fortalecer” as estudantes, se o sujeito que pretende articular essas ações é um sujeito sem poder?” (LOURO, 1999, p.117).

Também está implícita, na construção de uma educação feminista, a luta por práticas não sexistas, que valorizem com visibilidade a presença da diversidade (gays, lésbicas, transgêneros), a partir de um currículo diferenciado da hegemonia branca e heterossexual, que desconstrua em práticas educativas cotidianas o lugar social dos gêneros.

3 EDUCAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAL E IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

Três vezes por semana, antes do início das aulas de cada turno, no tempo formatura, o coletivo escolar da EICS se reúne em torno dos mastros com as bandeiras para cantarem o hino do MST, realizarem a mística e para que o coordenador e a coordenadora do Núcleo Setorial repassem aos demais educandos/as e educadores/as os informes da escola ou do acampamento. Nessa escola, a construção da sua organização é contínua e depende exclusivamente da presença e da força do coletivo escolar, portanto ela está sempre em movimento, sendo experimentada e concretizada no dia a dia. No primeiro tempo formatura do ano, eu e minha pesquisa fomos anunciadas aos educandos/as e educadores da escola, dando início a formulação sobre as práticas educativas que abordam as relações de gênero na EICS.⁴⁶

Durante a vivência na Escola e no acampamento recolhi perspectivas que anunciam a influência da pedagogia do movimento nas relações de gênero das práticas educativas e organizativas da Escola, resultando em discussões presentes nesse capítulo 3. A pedagogia que direciona os/as educandos/as à se organizarem com igualdade de gênero é analisada, considerando que o protagonismo das mulheres camponesas na luta pela reforma agrária inaugurou no Movimento Sem Terra uma luta de gênero por dentro da luta de classe (SCHWENDLER, 2015a), instigando o movimento a compreender que para construir estruturas socialistas de organização social será necessário eliminar assimetrias de gêneros nas condições de trabalho, de acesso à terra e de relação familiar. Essa forma de orientar a luta, que também acabou orientando a organização das escolas do movimento, instigou a sua pedagogia a romper com a estrutura patriarcal e então a ser promotora da igualdade de gênero, forma a qual é procurada e observada nessa pesquisa.

A Pedagogia do Movimento inaugura uma formação direcionada para a igualdade de gênero nas práticas de luta, o que fortalece a escola do Movimento para que ela seja instrumento de formação de lutadores e lutadores, para que sejam

⁴⁶ Para a construção desse capítulo, me conscientizei de que minha pesquisa só foi possível ser elaborada porque anterior a ela outros dois estudos foram realizados pelos educadores Alexandro Marino (2016) e Valter Leite (2015). Em suas pesquisas problematizaram e analisaram as relações do trabalho e da organização do trabalho pedagógico pelo complexo de estudo (CE), realizando uma síntese das vivências e aprendizados que o Setor de Educação do Movimento teve com essas formas e conteúdos de ensino voltados para a vida. Somente com esses estudos eu poderia ter realizado esse aprofundamento sobre as relações de gênero nessa forma de organização escolar.

conscientes da classe, e que construam nas gerações das turmas e de suas famílias estruturas insubmissas ao patriarcado.

3.1) A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E AS QUESTÕES DE GÊNERO

O MST tem em sua base a auto-organização, sem esperar que outros ou o Estado faça por eles a Reforma Agrária, e assim não é diferente com a educação que o Movimento desenvolve em seus territórios. A construção da Escola permanece com a auto organização dos Sem Terra e portanto, a aplicação da forma de organização da escola do acampamento também se dará nos formatos do Movimento que impulsiona a acontecer, pois “os espaços de vivências que são criados pelo movimento social tornam-se espaços de sociabilidades, nos quais podem exercitar novas práticas e ações educativas ou, ao contrário, se tornarem espaços de conservação das velhas relações sociais da sociedade classista e patriarcal” (ARAÚJO, 2011, p.2).

As relações de gênero estão presentes na educação como um todo (LOURO, 1997) inclusive na EICS, afinal, como visto, estamos organizados em uma sociedade generificada e os nossos comportamentos estão relacionados a generificação dos nossos corpos, o que cria expectativas sobre as nossas condutas e escolhas. Contudo, “as diretrizes políticas para a questão de gênero, definidas pelo Movimento, estão em acordo com a sua pedagogia, pautada na formação do ser humano por meio de práticas e vivências” (PESSOA; DAL RI, 2017, p.602). Estas diretrizes possibilitam a problematização dessas relações de gênero e a promoção da sua igualdade, conforme observado na proposta política pedagógica do Setor de Educação do MST, a partir da presença da Pedagogia do Movimento, que marca a identidade educativa das escolas inseridas no MST.

Há toda uma série de normas e prescrições históricas circulando nos acampamentos e assentamentos que indica os limites dos discursos sobre “igualdade”. Valores que carregam, sim, construções culturais sobre as mulheres e homens, bem como suas respectivas atribuições. Construções que coexistem transitando por diferentes temporalidades, pois as fronteiras atualmente podem até ser indistintas, mas nossos „espaços privados e públicos ainda são, em muitos aspectos, informados pelo gênero. (SILVA, 2013, p.375).

A Pedagogia do Movimento tem uma forma única de se relacionar com as problematizações de gênero, porque alcança pedagogicamente tanto as instâncias

do Movimento, quanto as formas de produção do campesinato e também as propostas educativas escolares. Assim, a Pedagogia do Movimento, a partir do protagonismo das mulheres camponesas, desenvolve um trabalho pedagógico com intencionalidade educativa, direcionado para a promoção da igualdade de gênero na luta pela terra (SCHWENDLER; THOMPSON, 2017). Sonia Schwendler e Amaranta Thompson em pesquisa sobre a educação em gênero numa escola de agroecologia mostram que as mulheres, como protagonistas na produção da agricultura agroecológica, em contraposição às políticas neoliberais para o campo, buscam construir formas de desenvolvimento da economia agrária que não causem impactos maléficos à natureza e nem à sociedade. Ao mesmo tempo, elas problematizam e propõem na produção e na economia agrária a necessidade do enfrentamento das desigualdades de gênero persistentes nas formas de produção, na cultura camponesa e na sociedade como um todo.

Tendo como referência o trabalho pedagógico do Instituto Educar, uma escola de formação agroecológica de nível médio, pós-médio e superior, localizada em área de assentamento de reforma agrária, no município de Pontão – RS, Schwendler e Thompson (2017) revelam a possibilidade de problematizar e transformar as assimetrias de gênero quando a escola tem a consciência de seu papel e a compreensão de como as desigualdades de gênero se estruturam e influenciam as experiências e ações dos indivíduos e grupos. Somado a isto, a escola precisa se desafiar a problematizar e criar estratégias educativas que possibilitam a reorganização dos espaços e dos aprendizados em direção a experiências igualitárias. As autoras analisam como a abordagem pedagógica do MST possibilita a paridade de gênero e o empoderamento das mulheres. Elas argumentam que há três principais meios, pelos quais a pedagogia orientada para a igualdade de gênero do Instituto Educar respalda a igualdade de gênero no próprio movimento: (1) Os debates e discussões sobre as relações de gênero são intencionalmente incorporadas no currículo escolar; (2) as mulheres e os homens são envolvidos em trabalhos coletivos e desenvolvem as mesmas atividades, o que desafia o modelo tradicional de divisão sexual do trabalho e da separação entre o trabalho manual e intelectual; (3) as mulheres aprendem o conhecimento técnico necessário para participar da produção agroecológica.

Nas escolas do Movimento, a divisão do trabalho intelectual com a do trabalho manual é problematizada pela prática da organização coletiva (LEITE,

2015), onde o trabalho socialmente necessário faz parte da formação humana, o que aproxima da pesquisa de Schwendler e Thompson (2017), pois essa forma de colocar o trabalho como prática educativa também problematiza a divisão sexual do trabalho, conforme explicam as autoras que “o que é importante a partir de uma perspectiva do gênero é que através da organização coletiva a escola enfrenta a divisão sexual do trabalho, uma vez que todos os membros realizam todas as atividades” e aprendem neste processo (SCHWENDLER; THOMPSON, 2017, p.108, tradução nossa). Segundo as autoras, com a forma de auto-organização dos estudantes e com a insistência da agroecologia para os estudos e para a prática, o MST constrói uma pedagogia orientada para a igualdade de gênero, que empodera mulheres e homens a desconstruírem a tradicional forma das divisões sexuais do trabalho no campesinato e no espaço doméstico. Assim “podemos afirmar que o MST está construindo uma formação educacional que auxilia na mudança de valores, forjando uma nova sociabilidade” (PESSOA; DAL RI, 2017, p.602), uma vez que “a educação do MST vem contribuindo para a formação dos novos valores nas relações de gêneros, que é ao mesmo tempo um processo de luta e de conhecimento” (PESSOA; DAL RI, 2017, p.601).

3.2) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO A ESCOLA ITINERANTE SE CONSTRÓI COM A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

O processo educativo realizado pelo MST acontece muito antes da primeira escola da Educação do Campo ser construída ou do primeiro livro do Movimento ser publicado. A educação⁴⁷ primeiramente está presente no Movimento no ato de lutar pelas condições dignas de produção existencial dos sujeitos envolvidos⁴⁸. Quer dizer que existe uma trajetória educativa para a construção da sociedade. Ela está na prática dos povos oprimidos pela garantia de direitos e na humanização que a luta

⁴⁷ A educação é uma palavra que tem muitos sentidos por todo o mundo a usar. Pode-se dizer que tem sentido na sua totalidade no que diz respeito a formação da pessoa humana. E todos os processos que acontecem na vida do sujeito que proporcionam a sua formação podem ser chamados de educação.

⁴⁸ Pode acontecer tanto o processo de encantamento pelo movimento quando o sujeito inicia sua participação, justamente por a luta pelos direitos dos oprimidos se fazer tão justa e corajosamente, e acabar então participando organicamente das formações, coordenações, reuniões, assembleias, marchas e entre outras ocorrências; e tanto a sua identificação na luta de classes em meio ao contexto do campo, identificando quais são os inimigos do produtor camponês e quais são então as opções de transformação. Ambos os processos trazem consigo o caráter da educação política e emancipatória para a formação humana.

coletiva propicia. Schwendler (2010) salienta a relação da Pedagogia do Oprimido⁴⁹, de Paulo Freire com a Pedagogia do Movimento em exercício pelo MST, revelando o caráter político e pedagógico da luta pelos direitos. Para a autora, os movimentos sociais tornaram-se importantes educadores do povo oprimido, pois possibilitam os processos de conscientização e de educação a partir da luta. Na luta pela terra acontecem espontaneamente e intencionalmente atos educativos para seus sujeitos, assim como, é reconhecida por Paulo Freire a importância da intencionalidade da formação humana e do processo de libertação.

O sujeito oprimido que se insere em movimento social toma para si a responsabilidade de carregar a história e de construir o novo, para provocar no mundo a esperança de sua transformação apesar dos turbulentos momentos históricos. Importante ressaltar que enxergar o processo educativo e formativo proposto pelos sonhos das lutadoras e lutadores do campo é reconhecer esse processo como humanizador e que se insere como concepção de educação para os povos do campo, originando assim a Educação do Campo e na Educação Não Formal⁵⁰ junto à luta do movimento social uma saída para concretização dos projetos iniciados.

O caráter humanizador das organizações do MST traz consigo uma pedagogia fundamentada na práxis, sendo ela a relação do conhecimento e da produção cultural com o trabalho socialmente necessário e a produção da existência. No Caderno de Estudo N°13, chamado Dossiê MST e Escola: Documentos de Estudo 1999 – 2000, de 2005, os textos propostos defendem a educação do MST com unilateralidade, tendo por base a realidade social, as dimensões da pessoa humana e a prática para a transformação social. Nesse caderno, definem-se os princípios pedagógicos e filosóficos para o projeto político e a concepção de mundo que envolve o desenrolar educativo no MST, como a educação massiva e a educação para a ação. Os sujeitos organizados no

⁴⁹Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, ed.17. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

⁵⁰A Educação Não Formal hoje, é entendida para que se desenvolva em áreas não escolares, como as associações de bairro, as organizações políticas sociais, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as ONG's, os movimentos sociais, espaços culturais etc (GOHN, 2004). Considerando o movimento social como sujeito pedagógico coletivo (ARROYO, 2003), pode-se afirmar que o movimento de luta pela terra é um espaço de Educação Não Formal. Designa-se ao termo de Educação Não Formal todo o processo de formação do indivíduo com intencionalidade política pedagógica da parte de quem a propõe. Então, pode-se dizer que a pedagogia que o movimento constrói (Pedagogia do Movimento) e a Educação do Campo também se articulam com as formas de Educação Não Formal.

movimento social se envolvem com os debates conjunturais da estrutura social e constroem no dia a dia, possibilidades práticas de se contrapor ao colonialismo, como a luta pela alimentação sem veneno e sem transgenia. São exemplos que exigem de cada sujeito uma reconstrução subjetiva para alcançar uma nova significação dos modos de vida.

Toda essa construção vem sendo chamado de Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004), pois com a prática da luta social revelou-se na coletividade uma ação educativa. A forma que se luta pela terra exige conduta, disciplina e comprometimento, valores os quais são essenciais para a transformação dos hábitos opressores que reproduzimos, e imprescindíveis para a construção de novas formas de se viver. Portanto, o MST tem uma pedagogia reconhecida, que é “o jeito que o Movimento vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte” (MST, 2005, p. 235).

A Pedagogia do Movimento está preocupada com a formação dos sujeitos na transformação social, com a reflexão e sistematização do conjunto de práticas que fazem o dia a dia dos Sem Terra, para assim extrair as lições da Pedagogia do Movimento. Na trajetória do MST, de luta e organização, foi-se elaborando uma concepção de educação, recuperando algumas importantes matrizes pedagógicas excluídas pela educação capitalista, como a pedagogia do trabalho, a pedagogia da terra e a pedagogia da organização coletiva (MST, 2005 p. 233). Esse processo de organização possibilita formação contínua e intensa com seus integrantes, fazendo do Movimento a grande escola (CALDART, 2003, 2004; SCHWENDLER, 2010; ARROYO, 2003). A Pedagogia do Movimento, destacada por Caldart (2004), refere-se às possibilidades de formação humana que integram o processo de organização do Movimento Sem Terra. Cada uma das matrizes pedagógicas faz parte da produção e reprodução da própria conformação humana como sem-terra, afinal os sem-terra se educam como Sem Terra sendo do MST, ou seja, é um Movimento que tem como matriz educativa seus próprios sujeitos (CALDART, 2004).

Importante considerar que a Pedagogia do Movimento se faz no diálogo entre diversos educadores, educandos e demais movimentos pedagógicos, que preocupados com a formação humana refletem sobre o próprio MST ser um sujeito pedagógico, de teoria e práticas de construção humana. Este Movimento possibilita a afirmação de uma identidade Sem Terra, a qual é multifacetária, ou seja, interseccionada. É o ser mulher, o ser jovem, o ser criança, negra, educadora etc.

Os sujeitos que se formam passam a exigir seu lugar no mundo como condição básica humana de direito. Portanto, educar é humanizar e cultivar aprendizados sobre ser humano (CALDART, 2003). Para a autora, os sujeitos não se formam apenas nas escolas, há outras vivências, socializações e maneiras de desenvolver as subjetividades relacionadas a manutenção da vida biológica e humana. Assim, a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, o Movimento não cabe na escola e a formação humana também não. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia, e por isso o MST historicamente luta pela existência e permanência dos sujeitos nas escolas. Neste processo acaba reassumindo seu papel de formação humana e inclusive de militantes.

Entretanto, além da organização para luta ser a primeira escola, o Movimento também luta pelo acesso, permanência e qualidade da educação pública para os povos do campo. Passam a construir as escolas do campo, lutando por políticas educacionais, refletindo sobre sua concepção que resiste aos modelos educacionais propostos pelos injustos poderes hegemônicos. Assim como a luta por essas escolas do campo se faz educativa, a escola que nascerá ali será no mínimo formadora de outros lutadores.

A Educação do Campo⁵¹ acolhe as demandas educacionais do campo a partir do diálogo com a organicidade do movimento, que releva na educação escolar as relações com o trabalho, com a humanidade e com a classe social. Em seu desenvolvimento, a Educação do Campo, torna-se política pública, como descreve Caldart (2012), para delimitar sua concepção, se contraponto ao projeto neoliberal de campo e de educação de campo propostos pelas entidades representantes do agronegócio⁵². Neste sentido, a Educação do Campo, que surge a partir da materialidade da luta pela terra, a partir da problematização do direito à educação, abrange tanto a educação formal, a informal e a não formal. Pertinentemente, o acirramento da luta de classes define a polarização e os sujeitos desses projetos:

⁵¹ A constituição da Educação do Campo (1998) aconteceu um ano após ser realizado o I Encontro Nacional dos/as Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), onde ela é proposta. Deste ENERA também sai a especificidade de um projeto de desenvolvimento de campo indicando políticas públicas como a primeira proposta do PRONERA, uma parceria campo e cidade, Universidade e Movimento Social. Em 1998, a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, é espaço importante que inaugura nas políticas públicas o termo “Educação do Campo”.

⁵² Modelo de desenvolvimento do campo praticado pelos latifundiários. Ver: FERNADES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais, 2006.

O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. No caso brasileiro, podemos observar como esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de „agricultura industrial“ e mantém seus territórios de trabalho escravo (CALDART, 2009, p.48).

Caldart (2004) pontua que o que move a Educação do Campo e a torna uma prática social antes de ser uma teoria é justamente por ela ser a prática de lutas contra hegemônicas, na perspectiva da práxis. Novamente citando Freire, é a partir da pedagogia *do* oprimido que sai a ideia de que a Educação do Campo não é *para* e nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses. Por sua origem ser nos movimentos sociais camponeses, ela combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, pela soberania alimentar e etc. Com a perspectiva da garantia de direitos, não somente pelo acesso à terra, as áreas de ocupação da Reforma Agrária também fazem nascer uma escola, a Escola Itinerante. Desta forma, a Escola Itinerante surge para enfrentar os paradigmas da conjuntura. Assim, a luta pela própria educação torna-se a maior escola. Neste contexto, a forma de organização do Movimento que incide como pedagógico para a construção da igualdade de gênero na Escola Itinerante pode ser exemplificada pela prática da paridade de gênero, da organização por Núcleos Setorial, pelo caráter de luta e de resistência, pelo tempo formatura e pelas místicas. Esses elementos serão descritos na sequência do capítulo.

Ao conceber as EI como Escolas do Campo compreende-se que estas terão responsabilidades e lutarão permanentemente junto ao movimento social de vínculo (GEHRKE, 2010), assegurando as propostas educativas contrapostas às escolas capitalistas. Os princípios da Educação do MST envolvem a educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano etc. Ou seja, a escola do campo só se legitima quando sua prática é pensada junto ao projeto de desenvolvimento do campo conforme o ponto de vista da classe trabalhadora. E aí está o primeiro desafio, o de constituir essa forma escolar

marcada por uma identidade. Seja na construção dos conteúdos, dos símbolos, dos materiais da organização.

A trajetória da escola do campo organizada no MST deve fazer parte da sua compreensão do trato pedagógico, portanto, considerar os aspectos da condição climática ou as fases do ciclo agrícola no calendário escolar não são suficientes para efetivar a proposta da Escola do Campo ou da EI como prática da Educação do Campo (CALDART, 2000). Então, o projeto das EIs, busca com que a Escola faça a mediação com os conhecimentos do mundo do trabalho e da vida, ou seja, a partir das diversas formas de produção e de sobrevivência do manejo da terra deve-se construir as problemáticas educativas. Com pedagogias inusitadas, a Escola Itinerante se destaca por buscar sempre superar seus limites e construir novas possibilidades para sua realização (CAMINI, 2009).

Ao longo dos mais de 12 anos das Escolas Itinerantes do Brasil foi pesquisado, analisado e problematizado com muitos teóricos (GEHRKE, 2010; CALDART, 2010), educadores e educandos o percurso da legalização das escolas dentro de acampamentos pela Reforma Agrária. No percurso histórico das lutas pelo direito à terra, os movimentos envolvidos se somam para a superação da condição de classe oprimida, protagonizando a sua própria transformação.

Parece impossível pensar que um agente governamental legalize a funcionalidade e que libere gastos do cofre público sem ter sido pressionado anteriormente para a construção e manutenção da organicidade escolar em área de ocupação de reforma agrária. Com a preocupação com as crianças em idade escolar e com os analfabetos dos acampamentos e assentamentos, com a baixa escolaridade dos sem terra, o movimento elabora a partir de algumas tentativas uma escola do campo, de caráter itinerante para acompanhar os acampamentos, e que também leve consigo em cada despejo e em cada reorganização das escolas a sua concepção de educação, trabalho e luta. São muitas as dificuldades para colocar em exercício as estruturas básicas para manutenção da existência, quanto mais do processo educativo.

Instigados pela luta, o Movimento se apropria da educação como uma ferramenta de formação teórica para a organização (CALDART, 2004), qualificando a luta do dia a dia. Portanto suas escolas, encontros e reuniões têm uma perspectiva educativa e uma intencionalidade de transformação da realidade. A formação humana passa a estar presente em todos os aspectos do Movimento, sendo nas

lutas ou na organização da escola formal. Como analisado anteriormente, as Escolas enfrentam dificuldades para conseguirem manter a concepção de organicidade ao Movimento, de propor agroecologia em meio a tanta contradição e a estabilizar um processo educativo em meio a possibilidade de itinerância, ainda que ano após ano se construa no cotidiano escolar discursos e práticas transformadoras da realidade.

A dialética entre educação e manutenção da vida está presente na Escola Itinerante Caminhos do Saber, onde a partir dos próprios sujeitos Sem Terra se desdobra uma pedagogia vinculada a agenda de lutas do movimento social de origem. A consciência de classe e de reflexão sobre a incidência da colonialidade na escola permite com que a educação gerenciada no espaço escolar alcance a problematização das diversas demandas que as diversidades oprimidas expressam. Na EI a auto-organização dos educandos propicia que essas demandas sejam relevadas e que se construa no coletivo, saídas organizativas. A educação presente na Pedagogia do Movimento e nas Escolas Itinerantes está sujeita a vivenciar *inéditos viáveis*.

3.3) A MATRIZ FORMATIVA DA ESCOLA ITINERANTE

A Escola Itinerante sempre teve como formação o seu caráter popular, uma vez que ela é protagonizada pela organização das famílias envolvidas com o processo da luta pela terra. E sempre teve como concepção a humanização, pois ao lutar por melhores condições praticam-se atitudes que combatam a exploração e a opressão. A força popular camponesa une-se em um coletivo para construir assentamentos que garantam os direitos universais. A organização do acampamento traz à escola o ideal de soberania do território, buscando nas práticas decolonizar as estruturas e os saberes pedagógicos. Decolonizar a escola, significa na EICS, decolonizar os conteúdos, as formas, os discursos, as relações de gênero e os saberes, considerando que a colonização é um elemento estruturante na sociedade de classes e seus reconhecimentos identitários.

No Acampamento, a Escola em 2004, tem a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire como o principal fio condutor das práticas pedagógicas, refletindo sobre a consciência de classe e de incidência no mundo enquanto sujeito vítima das desigualdades capitalistas. A escola do campo só se legitima quando sua prática é pensada junto ao projeto de desenvolvimento do campo conforme o ponto de vista da classe trabalhadora, como diria Freire “a cabeça pensa onde os pés pisam”.

Como os pés pisam no Acampamento Maila Sabrina, a Escola não poderia ser diferente do resto do território. Sendo literalmente levantada, tabua por tabua pelos acampados. Ela se organiza conforme eles conhecem.

Assim, na formação das Escolas Itinerantes do MST já se tinha uma educação popular em prática, que qualificada na teoria freiriana, compreendia-se a organização da escola como uma oportunidade para educar o seu próprio povo, correspondendo às suas dificuldades e necessidades a partir de uma construção com responsabilidade mútua. Segundo Isabela Camini, Raquel Inês Puhl e Sônia Beltrame (2009) as escolas itinerantes propiciam a resistência à escola capitalista e ainda constroem uma *nova forma escolar*. Para Camini (2009), alguns aspectos da concepção trabalham para o mais humanizador trabalho pedagógico possível que em sua essência de contexto já se faz contraposta às escolas subordinadas ao capital. Também para Freitas (2003), algumas especificidades pedagógicas são identificadas na EI que desde o início a diferencia das demais escolas do campo, pois ela depende da participação de boa parte da comunidade acampada para que se organize político e pedagogicamente conforme são os métodos do movimento. Ela se inicia com metodologias freirianas, como os Temas Geradores; e se aprofunda numa pedagogia própria com os Tempos Educativos (tempo trabalho, tempo comunidade etc)⁵³; com os educandos participando dos Núcleos Setoriais que organizam a dinâmica da escola; com a formação de educadores na Pedagogia da Terra e com seu envolvimento com a luta pela terra; e com as Vivências Geradoras. Freitas (2003) compreende que a formação humana na EI também deve ser para e a partir da atualidade, preparando os educandos para compreender o seu tempo e assim transpô-lo para articular as transformações necessárias. Argumenta que a auto-organização dos estudantes, que contribui com a negação da exploração capitalista sobre o homem, se constitui no eixo fundamental do trabalho pedagógico.

O Setor de Educação se referenciou em três teorias pedagógicas, segundo Caldart (2015): a Pedagogia Socialista (com quatro autores russos para se pensar a escola na luta de classes); a Pedagogia do Oprimido (fundamentado em Paulo Freire); e a Pedagogia do Movimento (o Movimento como a grande escola). Os coletivos de educadores, ao estudarem propostas educativas, propuseram para as Escolas Itinerantes, uma forma de organização única, dentro de uma ousadia que

⁵³ Os Tempos Educativos estão presentes desde a origem das EI e atuam em conjunto com a dinâmica escolar do Complexos de Estudo e auto organização das/dos educandos.

apenas o contexto de acampamento e de organização familiar permite. Essas são as principais matrizes formativas identificadas no processo educativo do MST na Escola Itinerante.

As Escolas Itinerantes estão inseridas na modalidade e na concepção da Educação do Campo, portanto, esta não se apresenta como uma proposta pedagógica, mas sim como uma escola que possui suas singularidades. Analisa-se então, que as EI se inspiram e se legitimam pelas outras pedagogias que foram desenvolvidas em momentos e espaços de luta, como as escolas de acampamentos e pedagogias da revolução cubana (José Martí) e as relacionadas a Pedagogia Socialista, comentadas acima, pelos autores russos (Pistrak, Makarenko, Krupskaya), assim como a própria Pedagogia do Movimento e do Oprimido.

A concepção de educação e de sua organização se qualificaram com o passar dos anos a partir de inúmeras reuniões, encontros de educadores, cadernos de avaliação e socialização das experiências. Então, a própria proposta pedagógica possui características muito exclusivas e próprias, pois foram construídas e qualificadas no processo, no território e com os sujeitos.

O documento Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná, elaborado pelo MST (2013) orienta os/as educadores/as à uma concepção de educação, de matriz formativa e de objetivos formativos, nos quais o Movimento se alinha com a escola para dar conta das demandas teóricas e organizativas que o contexto de luta instiga e necessita. Segundo o Plano de Estudos do MST

o objetivo principal do âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de *vida humana criadora* (MST, 2013, p. 11).

Organizando o “elo perdido entre a escola e a vida, escola e realidade atual” (LEITE, 2015, p.136), a Escola Itinerante reconhece a partir do Plano de Estudo como matrizes formadoras do ser humano a *luta social, a organização coletiva, a cultura*⁵⁴ e a *história*, as quais vinculadas à proposta curricular dos complexos de

⁵⁴ Sobre a matriz formativa cultura: a EI em sua dimensão de formação exercita uma revolução cultural continua para a comunidade participante do Movimento e da EI. A expressão das artes, dos jeitos, dos hábitos e das culinárias, para o MST é um precioso instrumento de resistência das culturas constituidoras do campesinato. Assim como, a cultura que se cria naquele espaço de área onde se torna possível a coletividade e desejo por fazer da melhor forma, mesmo estando dentro

estudo, alinha a Pedagogia do Movimento com a Escola do Trabalho. Entende-se essas matrizes formativas como as atividades humanas nas quais se constitui a vida, ou seja, são a interação dos sujeitos camponeses com o seu meio. Nelas, une-se na pedagogia escolar, a Pedagogia do Movimento com a Pedagogia Socialista, expressa na construção da Escola Única do Trabalho⁵⁵. Assim, a forma com a qual se leva a vida no camponato é relevante para o processo formativo de um indivíduo.

Todas as matrizes são importantes, mas as matrizes pedagógicas do trabalho, da organização coletiva e da cultura são de grande relevância para essa pesquisa, pois a partir da compreensão da atividade humana como vida, pode-se refletir sobre a organização coletiva pelo trabalho sexualmente dividido. A partir da perspectiva do trabalho emancipado (emergente da compreensão oposta de trabalho alienado), da consciência de classe e da luta de classes, surge um espaço político e pedagógico na escola para se pensar uma formação da cultura cotidiana escolar de relações menos desiguais entre os gêneros e as orientações sexuais. Segundo Caldart (2015), para que essa matriz esteja presente é necessário caminhar em direção a inserção dos estudantes no *trabalho socialmente necessário*⁵⁶. Este relaciona-se com as necessidades da escola ou do acampamento, envolvendo diversos níveis de complexidade. O que permite a organização desse trabalho, é a matriz da organização coletiva, que com ela, é possível estruturar a auto-organização dos estudantes e relevar um tipo de trabalho cujo resultado “se reverterá em benefício da coletividade escolar e da comunidade, como por exemplo, a reconstrução de uma ponte, a organização de uma rádio para a comunidade” (LEITE, 2015, p.148), pois este compreende um tipo de trabalho “que muitas vezes o Estado e a comunidade deveria fazer, mas por algum motivo não o faz” (LEITE, 2015, p.148). Assim, “na proposta curricular, o trabalho como matriz formativa, significa que a base principal do projeto educativo é o vínculo dos

das condições mais precárias. Para o MST (2009), a revolução cultural em marcha, sendo constituída em diversos assentamentos e acampamentos onde a própria produção da existência é o produto cultural.

⁵⁵ Concepção pedagógica desenvolvida por pedagogos soviéticos, será analisada com maior profundidade na sequência.

⁵⁶ Shulgin desenvolveu o conceito de trabalho socialmente necessário, o qual foi usado por Pistrak posteriormente. O sentido do conceito é o do trabalho real, em que se planeja e se concretiza uma atividade humana, ultrapassando a relação do trabalho produtivo, conforme explica Caldart (2015).

conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz” (LEITE, 2015, p. 137).

Enquanto a matriz da luta social é formadora enquanto “vivência que constitui o próprio ser do MST” (LEITE, 2015, p. 137), e a organização social como o cultivo de um modo de vida coletiva que valorize as atividades diversas da comunidade e que possibilite “algumas conquistas coletivas, como por exemplo, de lutar pelo direito à terra, mas não como um bem individual e sim coletivo e construir comunidades, nas quais a igualdade, participação igualitária de todos, a equidade de gênero estejam presentes.” (LEITE, 2015, p. 138).

O que deu início a essas matrizes na EI foram os Núcleo de Base, como são na organização dos acampamentos, mas com o Plano de Estudos, passa a ser chamado de Núcleos Setoriais (NS).⁵⁷ O planejamento do tempo e espaço da EI ganha em seu conteúdo a organização dos Núcleos Setoriais, onde visa-se que o educando se relacione com as problemáticas e desafios da construção da escola, fazendo-o compreender que é membro do coletivo escolar e é responsável pela escola. Segundo o PPP (2009) é a “forma de reagrupamento vertical entre educandos/as de diferentes idades, articulados à gestão da escola espaço de auto-organização dos/as educandos/as aliados aos conteúdos das disciplinas” (PPP, 2009, p.20). Os NS dão espaço para a auto-organização dos estudantes. Portanto, nessas escolas, não carece de grêmio estudantil e outras metodologias de representação, pois ela é horizontal desde o início. Assim, conforme dispõe o PPP (2009), os NS

são espaços de vivenciar a teoria e a prática, pois os/as educandos/as e educadores/as desenvolverão um conjunto de ações que perpassarão a prática de planejamento coletivo, a execução de tarefas e apropriação de conhecimentos científicos, e seus fundamentos socioeconômicos e suas relações, bem como as diversas técnicas de fazer determinada ação e sua aprendizagem na prática. O Núcleo Setorial, também, se caracteriza como um espaço de convivência e auto-organização dos/as educandos/as; ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamento e cooperação entre os/as educandos/as dentro da Escola do Campo fortalecendo a coletividade, propor ações de interesse de todo coletivo e levado para Comissão executiva da Assembleia escolar (PPP, 2009, p.21).

Conforme explica o coordenador da Escola: “As atividades desenvolvidas nos núcleos setoriais não apresentam uma conexão direta com os objetivos de ensino ou

57

Ver sobre os Núcleos Setoriais da Escola Itinerante Caminhos do Saber: Anexo 1.

aos conteúdos disciplinarmente de cada turma, mas há uma conexão real com os conhecimentos” (Entrevista com Jones, coordenador da EICS, em março de 2017). Cada trabalho desenvolvido carrega uma série de conhecimentos que é posto em prática pelo trabalho. Cada NS que possui suas respectivas funções na escola, como o apoio ao ensino que ajuda a arrumar a biblioteca ou o embelezamento, que cuida da limpeza e estética do espaço, exercitam nos educandos o trabalho socialmente necessário e a auto-organização, diferente do que acontece nas escolas tradicionais, onde o aluno se isola das questões da vida (Caldart, 2015).

porque desde pequenininho eles já acabam aprendendo que tem responsabilidade. Desde pequenininho eles são colocados pra catar papel, pra vir na cozinha. Se pegou um doce, pegou responsabilidade. Claro, os que vêm de fora, da cidade, fica difícil até você explicar pra eles, porque acham que eles não têm a obrigação de fazer, porque na escola tem zeladora, tem cozinheira, mas os que são acampados entendem os NS e não tem esses limites. São mais os de fora mesmo. (Educador 3. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

Essa Escola do Trabalho não está direcionando sua organização para explorar os/as educandos/as para que cumpram tarefas de manutenção da escola para baixar os custos, ela está organizada de forma que propicie a pedagogia da autonomia, da igualdade e da conscientização a partir da auto-organização. Os/as educandos/as exercem sua autoridade e sua capacidade de liderança de grupo por meio das demandas dos NS, como explica um professor: “desde pequeno eles já aprendem a importância do autosserviço e do trabalho coletivo” (Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017). Para a professora de geografia:

na verdade eles ajudam a manter e a construir a escola, se não a escola não permaneceria. Em todas as atividades da escola as crianças contribuem, principalmente, na limpeza, no jardim. Se não, nós educadores, não daríamos conta de fazer tudo, não tem como vir em outro horário para fazer esse serviço. Eles contribuem muito (Educador 9. Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017).

No Plano de Estudo, os conteúdos e a forma de organização da Escola Itinerante são sistematizados no Complexo de Estudo (CE), os quais correspondem com conteúdos específicos para as séries em cada semestre, e com a auto-organização. Valter Leite de Jesus (2015) explica que o CE é “formulado pelos soviéticos, no qual articula o trabalho, auto-organização e atualidade a partir de uma pedagogia social, do meio, configurando-se um sistema politécnico que objetiva

desenvolver o trabalho escolar a partir da educação infantil” (LEITE, 2015, p. 19). O Complexo constitui-se pelos objetivos formativos que o ensino demanda e também pelas porções da realidade descritas no Plano de Estudo. Izabel Grein, em março de 2017, reafirma junto aos educadores da EICS a construção da prática da concepção de educação e das matrizes formativas propostas no Plano de Estudos (2013). Conduzindo a organização do planejamento dos anos e das disciplinas, a mediadora explica sobre as porções de realidade:

A professora fala sobre a Porção da Realidade. 'Não é o tema, não é conteúdo. É o que temos que ajudar o aluno a entender sobre a vida, é se posicionar.' A relação do ser humano com a outra parte da natureza. As porções da realidade são vínculos da vida com os anos/séries. ex.: luta pela Reforma Agrária; produção de alimentos; cultura camponesa; agroindústria. Os CE são os conteúdos, o planejamento, é uma unidade didática (Caderno de Campo. Encontro da Semana Pedagógica dos Professores da EICS, março de 2017.)

As porções de realidade são minunciosamente escolhidas, pois objetiva-se obter no final da seriação um acúmulo de conhecimentos e uma iniciativa de melhoria de vida e de prática militante, conforme são os objetivos formativos e matrizes pedagógicas descritas nas bibliografias. Caldart (2010) releva a

importância dos critérios de seleção das questões da realidade que devem integrar o plano de estudos, considerando sua relevância para a própria potencialidade no trato formativo do conhecimento: quais os conceitos e categorias que podemos trabalhar através de uma ou de outra questão da realidade, ou que são necessários para o seu entendimento mais profundo, ou seja, parece necessário um movimento sistemático entre a problematização dos fenômenos da realidades selecionadas para estudo, feita na relação com as práticas concretas às quais se conseguir vinculá-los na ou desde a escola, de modo a identificar conceitos, categorias, procedimentos necessários para compreendê-los e identificar também a que ciências ou outras formas de conhecimento elaborado se referem, e a análise dos conteúdos consolidados pela tradição escolar, considerando as características de cada idade e os objetivos das diferentes etapas da educação básica (CALDART, 2010, p.82).

Cada Complexo é integrado às disciplinas escolares, vinculando os conteúdos escolares de cada ano com a porção de realidade do Complexo⁵⁸. Na disciplina de

⁵⁸ O Complexo do 6º ano, portanto, segundo o Plano de Estudos, terá como porções de realidade a luta pela Reforma Agrária, a produção de alimentos, as formas de organização coletiva dentro e fora da escola, e a cultura camponesa. E os objetivos formativos vão desde “exercitar a expressão oral e escrita” à “práticas valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem-estar dos outros” (MST, 2013, p.36). Enquanto que as quatro porções de realidade corresponderão aos quatro Complexos do 6º ano.

história, por exemplo, o Complexo da luta pela Reforma Agrária se faz presente, pois se justifica na disciplina que se pretende trabalhar com elementos presentes como a luta pela terra, que “contribuam com a compreensão do tempo histórico, do modo de produção, bem como das mudanças que nos trouxeram até a forma atual de produzir a vida” (MST, 2013, p.40). Para cada Complexo de cada série, as disciplinas que conseguem corresponder com ele possuem um parecer contendo a justificativa, os conteúdos, o objetivo de ensino, os pré-requisitos, as metodologias e a avaliação. O Plano de Estudos (2013) contém a organização dos conteúdos pelos Complexos até o último ano do Ensino Fundamental.⁵⁹

A implementação do Complexo de Estudo na EI como meio de se alcançar essas matrizes da formação humana é recente, de 2013. Em sua organização está presente um interesse pela formação humana, considerando então aspectos que possam ajudar a desenvolver sujeitos criativos e engajados com o trabalho educacional, propondo para sua orientação pedagógica um Complexo de Estudo que dê conta de captar e possibilitar todas as dimensões materialistas históricas dialéticas a serem estruturadas e vencidas na sua relação com a manutenção da vida. Este Complexo de Estudo, inspirado nas pedagogias socialistas, inauguram a transversalização dos conteúdos e da forma escolar, conforme explica Caldart (2015):

são uma forma de ou um *método* de organizar o programa ou o Plano de Estudos da escola de modo a permitir aos estudantes (e seus professores) que exercitem, desde crianças, mas com níveis de aprofundamento e ampliações progressivas ao desenvolvimento do seu pensamento, o método marxista de produção do conhecimento científico (CALDART, 2015, p. 57).

O CE permite colocar em relação dialética a unidade orgânica das dimensões da organização escolar fundamentada na atividade humana, como o trabalho como método geral, a atualidade e a auto-organização dos estudantes associados ao trabalho socialmente necessário. A provocação que o Complexo de Estudo faz na EI, está respaldada pelas concepções teóricas da Escola Única do Trabalho, que enquanto termo teve sua formulação qualificada no início da Revolução Russa em 1917, mas que enquanto referência teórico-prática é construída na EICS em 2017. A

⁵⁹ O Ensino Médio da EICS na semana pedagógica, sob o auxílio da professora mediadora da UNIOESTE, elaborou o seu Complexo, pois o Plano de Estudo (2013) não prevê essa etapa do ensino.

entrada dos Complexos de Estudo marca uma nova fase na pedagogia da escola do acampamento:

Desde 2013, que a gente começou a fazer as crianças se organizarem, nos núcleos setoriais. Foi os complexos de estudo que fez movimentar tudo isso: a gestão escolar passou a ser coletiva, a auto-organização dos estudantes se potencializou, o plano de trabalho docente foi qualificado, o conhecimento e o desenvolvimento aprendido dos educandos avançou, o trabalho socialmente necessário avançou, os outros complexos vieram para qualificar, e acho que precisa ser mais discutido para ser levado para as escolas da classe trabalhadora. Discute-se politicamente e potencializa os conteúdos. De 2013 até agora, cada ano foi avançando. Cada ano me vi entendendo um pouco melhor. A nossa organização está avançando, reflexo da própria juventude, que está vindo da escola, e está se auto organizando, porque vieram da escola (Jones, Coordenador da EICS, março de 2017).

A cada ano os integrantes dos NS se alternam e assim podem vivenciar o aprendizado de todas as tarefas conforme avançam nas séries:

Aprendemos muito. Cada núcleo tem uma coisa diferente para ensinar. O de comunicação aprende a se comunicar com as pessoas, chamar a atenção das pessoas. O da Talia é embelezar, vão ter que ter criatividade para embelezar com alguma coisa. O bem-estar e saúde vai ter uma atividade maior, que é ajudar na cozinha. O apoio ao ensino tem que arrumar os livros e falar para as pessoas não fazer tanta bagunça também. O meu já é mais de arrumar a escola. O da finança é mexer com dinheiro, fazer cálculo (Educador 5. Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017).

Outra acampada, jovem, mãe, coordenadora de núcleo do acampamento e formada na EICS relata em entrevista que

É importante ter os núcleos setoriais porque envolve mais os alunos. Os alunos até preferem. Tinha também que envolvia a horta de saúde, que os alunos plantavam remédio. Não sei se tem ainda. A noite era da comunicação, tinha o momento da leitura. Eram os núcleos setoriais mais difíceis, que tinha que planejar e envolver o acampamento. Deve ter mais. Não sei se você já viu o livro que fala dos massacres, a gente lia no tempo leitura (D.S., coordenadora de núcleo do acampamento, março de 2017).

A relação do CE está diretamente relacionada com a construção da Reforma Agrária Popular e não se desvincula da luta pela terra em nenhum momento, pois se qualifica o debate de como organizar a prática da agricultura camponesa, levando para a educação a ênfase na agroecologia como ciência e produção de conhecimento. Segundo Roseli Caldart:

No que se refere à concepção e ao método de trabalho com o conhecimento, possivelmente nunca como hoje foi tão importante apropriar-se de um modo de conhecimento que permita apreender relações, contradições, tendências de mudança. Em suma, nunca foi tão necessário o exercício prático da concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento como desafio que precisa ser iniciado com as novas gerações e que precisa ser trabalhado com os sujeitos adultos formados com outra concepção (CALDART, 2015, p. 55).

A matriz formativa apresentada na prática une a Pedagogia do Movimento com os Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes expressa na relação da luta pela terra em que se apresenta pelo Movimento como a superação da questão agrária e das formas de produção do trabalho. O trabalho desempenhado pelo coletivo escolar para a manutenção da sua escola, assim como, o trabalho produtivo camponês problematizado pelo CE, possibilita perceber a escola como um plano de formação humana, e não apenas como uma instrução. Educação é, “em síntese, processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano, e em nossa perspectiva, por coletivos, em uma direção determinada, com objetivos explícitos” (MST, 2013, p.12). A educação multilateral ou omnilateral é defendida pelo Movimento a partir da prática e em estudos sintetizados realizados por diversos autores, como Alexandro Marino (2016), Caldart (2015), Freitas (2010). Fundamentado na Escola do Trabalho, conforme é proposto por Pistrak (2000), o MST aprofundou a noção de politecnia na prática escolar, estabelecendo “uma conexão entre politecnismo, trabalho socialmente necessário e sistema de complexos” (CALDART, 2015, p.47).

Uma educação com a perspectiva politécnica compreende que é na materialidade da vida em que se permite alterar as relações sociais que pertencem à escola. Lidando com as contradições da materialidade desenvolvem-se novas produções próprias de conhecimento (MARINO, 2016). Então, visa-se a articulação do vínculo material entre o estudo e o trabalho, para que o educando se aproprie das dimensões científicas, políticas e tecnológicas do trabalho, pois ao compreender a relação capital x trabalho, é que se pode superar as condições burguesas de produção, como confirma Caldart (2015) “a relação teoria e prática é necessária ao processo de apropriação e de produção do conhecimento científico. E a reunificação entre ciência e trabalho é umas das bases da formação omnilateral” (Caldart, 2015, p.47).

O espaço no qual a Escola Itinerante se constrói possibilita a organização da reflexão coletiva sobre como tornar as condições mais adequadas ao campesinado, orientando à todos a matriz de formação omnilateral, a qual objetiva a "formação de lutadores e construtores da república do trabalho (sociedade sem classes e sem exploração), capacitados a entender e enfrentar as contradições sociais de seu tempo" (MST, 2015, p.44). Essa perspectiva de matriz formativa para a EICS é possível ser praticada por estar diretamente alinhada com as condições de seu território, o acampamento. Portanto, a omnilateralidade da escola do acampamento abrange a compreensão das relações de exploração e opressão relativas às que o Movimento compreende, como as de trabalho e de gênero. Então, se o Movimento compreende que a agroecologia é a o caminho para a emancipação dos povos do campo, a escola trabalhará com esse princípio no Complexo de Estudo; ou se o Movimento compreende a organização das mulheres, a prática da paridade de gênero na auto-organização dos/as educandos/as e a Ciranda Infantil necessárias para equidade da desigualdade entre homens e mulheres, a escola também trabalhará com seus princípios e métodos.

3.4) A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

Para responder a pergunta da pesquisa – Como a Escola trabalha na sua prática educativa com os princípios da igualdade de gênero, assumidos pelo MST? – apoiei-me nos referenciais teóricos trabalhados no capítulo dois, assim como na Pedagogia do Movimento, no que diz respeito à prática educativa na EICS voltada para a igualdade de gênero. Organizei a análise a partir dos seguintes elementos: o trabalho socialmente necessário, a paridade de gênero e o tempo formatura como elementos propulsores do exercício da igualdade de gênero pela forma da organização da Escola; e o calendário de luta da Escola e do acampamento, as místicas e a formação dos/as educadores/as como construtores de um conteúdo formativo para a igualdade de gênero.

São essas as formas identificadas por minha pesquisa onde uma pedagogia influenciada pelos princípios do MST conseguiu dirigir sua prática na forma e conteúdo para a igualdade de gênero na EICS. Com ela, educandos/as e educadores/as vivenciam experiências pedagógicas que valorizem a igualdade de gênero, conduzindo-os/as a processos formativos. Os sujeitos que dão vida a essa

organização se constroem e se problematizam sobre as relações de gênero na escola, na família, na comunidade e no trabalho, criando expectativas para seus futuros e o empoderamento para enfrentar sem discriminação as tarefas que o dia a dia do campo lhes proporciona. Com uma lente nas relações de gênero, a Escola se estrutura na forma e no conteúdo de maneira a direcionar relações de educação e de trabalho com igualdade de gênero.

Então, a partir da pesquisa de campo realizada em março de 2017 na EICS, buscou-se compreender as formas pedagógicas construídas a partir da **Pedagogia do Movimento** que possibilitam a construção da igualdade de gênero no Acampamento. Pela Pedagogia do Movimento os princípios do MST participam da EICS de forma a contribuir com a formação dos/as educandos/as, sendo eles os investigados por proposições educativas incidentes na igualdade de gênero, pois são princípios organizativos protagonizados pelas mulheres camponesas na história da luta pela terra na América Latina, como o Setor de Mulheres, a luta no 8 de Março e a paridade de gênero, conforme se exemplifica na proposta do Regimento Interno do Acampamento Maila Sabrina ao citar que “cada grupo deverá eleger como coordenadores um homem e uma mulher, com o mesmo poder de decisão” (MST, Regimento Interno do acampamento Maila Sabrina, 2002, p.01).

Como visto no capítulo anterior, a luta das mulheres camponesas criou possibilidade para a igualdade de gênero ser uma prática a ser desenvolvida nas instâncias da organização social, para que assim, de forma pedagógica, seja com mística, formações ou marchas, o campesinato passe a construir experiências sociais mais igualitárias entre os gêneros, ou seja, que ao diminuir a violência contra a mulher que também se desconstrua os papéis sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho. Assim como, a partir da luta das mulheres, abriu-se precedentes para os sujeitos da diversidade sexual também construírem sua auto-organização pautando demandas junto ao Movimento, fortalecendo suas identidades.

Com as mulheres protagonizando as demandas de gênero, o Movimento se encontra pautando relações mais igualitárias entre homens e mulheres, com a relação ao trabalho público e privado e com a maternidade. De forma pedagógica, a luta das mulheres abrange as discussões de se fazer movimento social e revisam a forma como o gênero é construído socialmente para construir na prática condutas mais eficazes para não haver discriminação de gênero na Escola e na organização social. O primeiro princípio do MST na EICS que influencia as relações de gênero a

ser analisado é o dos NS, o qual se encontra tanto quanto um princípio do MST (existente desde os NB) como quanto um método de organização pedagógica (contribuição da Escola do Trabalho). Com o Complexo de Estudo, os NS tornam-se espaço prioritário de execução do trabalho socialmente necessário, os quais convergem para uma possível análise da forma como os gêneros vivenciam o trabalho e a organização escolar.

3.4.1) A organização da EI e a paridade de gênero

Pela **paridade de gênero** nas coordenações dos Núcleos Setoriais da EICS localiza-se a presença da Pedagogia do Movimento incentivando a problematização das relações desiguais de gênero. Uma vez discutida as disparidades de atuação entre os gêneros nos Núcleos Setoriais pelos/as próprios/as educandos/as, na sala da secretária da pedagogia da escola, em meio a uma tempestade de arrancar telhados, a conversa com a coordenadora da EICS, me contou sobre as práticas e os desafios com a organização escolar para uma perspectiva das relações de gênero. Nesse território singular, a coordenadora explica:

O Núcleo Setorial é o local de vivência do trabalho com eles, porque a gente entende que o trabalho é educativo, é atividade humana criativa. Então o trabalho contribui para a formação humana né, ele tem que estar presente na escola (...). O Núcleo não é só trabalho de organização é também conhecimento. (...) Tentamos o tempo todo exercitar o protagonismo dos educandos. (...) E ainda do ensino, o que mais estamos tendo dificuldade é como esse trabalho que está sendo vivenciado no núcleo se vincula ao ensino e ao conhecimento. Porque ele não é só um lugar de organização, é de ensino também. (...). Anteriormente já era os Núcleo de Base, já havia, um menino e uma menina, desde os primórdios, já tinha paridade de gênero, e na verdade em toda representação a gente procura, que haja na escola a representação do homem e da mulher (Érika, coordenadora da EICS, março de 2017).

Ao explicar a relação do trabalho com a proposta educativa, a coordenadora define que a perspectiva de paridade de gênero aplicada na organização dos Núcleos Setoriais é onde os/as educandos/as vivenciam experiências de liderança com igualdade de gênero. O significado da representação por gênero na coordenação é um avanço para o empoderamento e para a inserção das mulheres nos momentos de decisões, é mais que um incentivo, é uma estratégia para solucionar as desigualdades históricas de gênero. Ainda que, para Pierre Bourdieu (2017), nas variadas relações entre „casal“, “elas têm dificuldade de se impor ou de

impor a própria palavra, e ficam relegadas a um papel convencionado de „animadora” ou de „apresentadora” (BOURDIEU, 2017, p.87).

Uma vez que a coordenação deve ser composta por um casal, conforme determinado pelas regras internas do MST, a vivência dessa relação de gênero define-se como educativa. Valorizar a paridade foi o primeiro passo da Escola para direcionar uma pedagogia insubmissa às regras do patriarcado. Para a coordenadora da Escola, fica evidente que o princípio de organização do MST incidindo na organização e na prática pedagógica da EICS ao considerar importante insistir em um casal como coordenação da formação dos NS, ergue estruturas de equidade de gênero as quais a Escola, os/as educandos/as e educadores/as levarão para a vida militante, familiar e social. Ainda que, relatada pelas falas das educandas, a divisão sexual do trabalho e a legitimidade das coordenadoras meninas são impactadas pela dominação masculina presente na EICS, pois a Escola não está distante de reproduzir o patriarcado mesmo com pedagogias diferentes.

A escola erguida pelo Movimento surge alinhada com a forma e conteúdo da luta pela reforma agrária popular, portanto, a problematização sobre as questões das mulheres na EICS são legítimas e referenciadas na luta das mulheres camponesas. A partir dos métodos do MST, o tempo da EICS dedicado aos NB e aos NS transformou a concepção de educação e possibilitou a prática educativa a partir da concepção do trabalho. E a partir dos princípios do MST, a paridade de gênero também contribuiu com a uma formação direcionada para a reflexão sobre os papéis dos gêneros e do empoderamento feminino. Pelos princípios do MST, ou seja, pela Pedagogia do Movimento a questão das desigualdades de gênero faz da educação um momento de gerenciar práticas de problematização e construção de sua igualdade.

Observa-se, entretanto, que a paridade de gênero na EICS que existe desde antes da implementação do complexo de estudo, quando as turmas formavam grupos de trabalho, também chamado de Núcleos de Base, para executarem as tarefas básicas semelhantes as dos NS e escolhiam para representar as turmas um casal. “Os educandos coordenadores serão escolhidos semestralmente, respeitando o princípio da rotatividade entre si e de gênero, bem como a capacidade de comando ao mesmo tempo em que é comandado” (PPP, 2009, p.20). Em entrevista, a coordenadora da EICS explica que o trabalho sempre esteve presente na EICS:

Sempre teve tempo trabalho. Os NS não sei, mas 2013. A vivência do trabalho é desde o início da EI, mas os NS com orientação e formalmente desde 2013, junto com a implementação dos complexos e os NS. Eu não acompanhava a coordenação então não me lembro exatamente. Antes era os coordenadores por turma e a vivência dos núcleos de base (Érika, coordenadora da EICS, março de 2017).

A coordenadora ressalta que *“desde os núcleos de base já tinha como meta ter meninos e meninas na coordenação. Desde os primórdios e em toda a escola a gente discute”* (Érika, coordenadora da EICS, março de 2017). Inserida no acampamento, os princípios de organização deste estruturam a escola, reconhecendo que o que acontece na forma de se estruturar a luta é tão educativo quanto o que acontece entre as paredes do ensino, a ponto de se construir uma escola dentro do acampamento alocando os seus princípios sem precedentes. O funcionário da Escola e ex-aluno, relata sobre a sua vivência com o trabalho e a paridade de gênero, reforçando o vínculo desse método com os princípios do MST:

Ainda 2008 a gente tinha uma organização que não existia os NS, mas que se tirava os coordenadores das turmas. Já em 2008 tinha essa questão, acompanhando muito a organização do acampamento, a organicidade do acampamento. A gente tirou um coordenador e uma coordenadora da turma, que representavam a turma em outra instância que tinha que era um diálogo que fazia com um representante do corpo docente da escola, que não lembro quem era. Eu lembro que a Érika, que é coordenadora da escola de agora, acompanhou. E a gente tinha sim essa questão de ser uma coordenadora e uma coordenadora (R.S., funcionário dos serviços gerais da EICS, março de 2017).

Contudo, conforme o depoimento de R.S., na EICS, os grupos de trabalho organizados para a lida da manutenção da escola não se sustentaram. Essa forma de auto-organização da Escola se enraíza apenas quando os Núcleos Setoriais são institucionalizados, em 2013, pelo Plano de Estudo/Complexo de Estudo, afirmando os princípios do MST como educativos e concretos. Devido ao vínculo com o MST, mesmo nos NB, buscava-se tirar um casal para a coordenação da turma, ainda que também não tenha sido regra cumprida.

*Já de 2009 pra 2011, isso não perpetuou, isso não funcionou, a gente não conseguia ter coordenadores e ter representação de instância. Foi uma questão que a gente perdeu muito do encaminhamento, a gente usava muito pra pontuar questões dos educandos que eram para ser encaminhados para o conselho de classe participativo. Eu **acompanhei os NS, porque eu tinha me formado**. Começou em 2012, veio com essa dinâmica, com essa dimensão, essas demandas de atividades que a escola*

tinha, do trabalho socialmente necessário. No grupo a gente cumpria com algumas atividades da escola, as turmas eram responsáveis pela limpeza da escola, das salas, mas não funcionava sempre, aí com os NS veio essas demandas específicas de trabalho. A gente teve até esse momento de ter um coordenador e uma coordenadora. Mesmo com muita piazada (R.S., funcionário dos serviços gerais da EICS, março de 2017).

Outro fator que contribui com a apropriação dos jovens com os princípios do MST é pela participação na organização do acampamento e da escola é a sua integração às instancias e coletivos, pois o R.S. vivenciou a organização dos Sem Terrinha, depois a do Coletivo de Juventude e também teve em casa o aprendizado militante pelos pais que compunham coordenações do Acampamento e do Movimento. Percebe-se claramente como a Pedagogia do Movimento, presente na dinâmica da luta, também se irradia para a escola, como parte desta luta:

*(...) eu aprendi, na verdade, desde que eu me recordo do primeiro encontro dos Sem Terrinha, de 2005, no Movimento, que foi quando eu comecei a integrar as instâncias. Me recordo que foi tirado um representante de cada brigada para fazer o diálogo com o governador, e da minha foi uma menina, e a gente identificou e eu me identifiquei. **Queriam até colocar um garoto**, mas ela se destaca como a melhor representação que a gente tinha, no meu caso não teve resistência e nos meus colegas também não, mas ali eu tive um entendimento. Passei por um processo. Aí, quando a gente voltou a ter um vínculo maior da coordenação com turma que foi colocado essa proposta, e eu já vinha acompanhando os núcleos de base com meus pais, e me recordo que sempre teve na direção, desde 2004 tinha a dirigente, o corpo da direção era formado por homens e mulheres e isso elimina um monte de desvios (R.S., funcionário dos serviços gerais da EICS, março de 2017).*

No tempo em que estive em campo, pude observar diversas situações em que as relações entre os gêneros homem e mulher eram conflituosas. Na escolha da coordenação do Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino, em março de 2017, nenhum menino queria se candidatar a participar do Núcleo como coordenador, e percebendo a situação, os demais educandos que sabiam da minha pesquisa interviam apontando-me e dizendo que era questão de igualdade de homem e mulher, e por isso, algum menino deveria se candidatar. Reivindicaram espontaneamente a paridade e a situação foi resolvida com a indicação de um educando, que apesar de desejar não integrar a coordenação aceitou, pois debatia-se fervorosamente em sala sobre a paridade para a igualdade de gênero a partir da intervenção política das questões das mulheres na luta social e do meu trabalho relatando essas construções.

O coordenador da Escola, em entrevista, também ressalta que a iniciativa dos/as educandos/as em comporem a formação das coordenações dos NS com um casal é reflexo da vivência deles na organização do acampamento Sem Terra:

Catarina- As vezes, percebi que os educandos mesmo falavam que tinha que ser um menino e uma menina. Você não acha que isso é influência da organização do trabalho pedagógico?

Jones- Porque é fruto da organização do acampamento. Não por causa da escola. A escola debate, mas não para falar do interior da escola, ela debate para falar da comunidade. No machismo no acampamento, sociedade. Mas não aqui (na escola) (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

Entretanto, o coordenador afirma que há muito que se debater na Escola sobre o machismo da própria escola, pois ele percebe a discussão que se faz na escola é sobre o machismo fora dali, na sociedade, e nunca sobre o machismo presente no ambiente escolar, nas relações entre os/as educandos/as. A influência do MST na gerencia das coordenações dos núcleos por um casal é compreendida como importante para a construção de relações igualitárias entre os gêneros pelos educadores, conforme expõe o educador acampado:

*Toda paridade em relação a mulher é necessária. A mulher sempre vem buscando muita coisa, desde a maternidade, ao direito ao voto e os seus direitos. É bem representativo ter uma mulher, não só por ser uma representação, **é um tipo de empoderamento. Elas vêm se empoderando aqui no acampamento, pelo coletivo de mulheres** até, se organizando, porque elas vêm colocando as suas pautas, as suas lutas, suas prioridades. Até porque era uma coisa esquecida, agora vem se tornando mais valorizado. No acampamento, por exemplo, desde os seus 14 anos tem os seus dirigentes estaduais. Essa é a segunda vez, a primeira foi a Angela e agora é a Jocelda. Então agora que vem aparecendo, agora que as mulheres vêm se inserindo na organização do acampamento (Educador 1. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).*

O educador expõe na fala que é a segunda vez em 14 anos que a direção estadual do acampamento é representada por uma mulher, compreendendo que é uma questão de organização das mulheres para o seu próprio empoderamento frente às instâncias. Então, revela-se na fala que a participação da mulher nas instâncias políticas da organização do Movimento está diretamente relacionada com a organização das mulheres no determinado espaço de luta. Enquanto no acampamento há uma ausência das mulheres nos espaços de liderança, apesar do debate em constante desenvolvimento sobre as pautas das mulheres a partir do setor de mulheres, na EICS o cenário é outro, pois na opinião do coordenador na

Escola há um debate e uma compreensão maior sobre a condição histórica da mulher perante o patriarcado:

Educador 1) Se não tivesse o princípio (da paridade de gênero) no acampamento, a coordenação seria composta só por homens.

Catarina – E na escola?

Educador 1) Já na escola é diferente, porque aqui já tem formação. O pouco de formação que tem o pessoal já dá pra ter conhecimento. Na escola talvez pelo conhecimento do coletivo e do pessoal da escola, já não é dessa maneira. Mas se não tivesse essa formação seria a mesma coisa da comunidade, seria reprimido (Educador 1. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

O educador considera que na escola o público que atua tem uma formação mais aprofundada sobre as questões de gênero do que a comunidade do Maila Sabrina, ele se refere às formações que o coletivo de sexualidade do setor de educação do MST proporciona aos educadores, aos encontros de educadores da reforma agrária, aos debates sobre os direitos das mulheres e aos seminários de formação. Os/as educadores/as formados/as pela Pedagogia da Terra e pela Educação do Campo são fortalecidos com a vivência de práticas orientadas para a igualdade de gênero, como o trabalho do cozinhar para o coletivo e de lavar seus próprios pratos, assim como a demonstrado por Schwendler e Thompson (2017), no processo de construção do Curso de Agroecologia no Instituto Educar. Esses educadores formados pela Pedagogia da Terra atuam nas escolas do Movimento socializando no território de trabalho as experiências organizativas e formativas vinculadas ao fim da desigual divisão sexual do trabalho e demais opressões. Para o educador, portanto, a escola torna-se um lugar onde há possibilidade de se estruturar práticas de igualdade de gênero e de se combater o machismo.

[a paridade de gênero] é fundamental para que tenha a participação efetiva das mulheres. Na maioria dos espaços de discussão, tanto nas coordenações etc, a participação das meninas é maior que a dos homens. Por isso não está havendo a necessidade de se discutir o gênero na escola. Mas que na coordenação por ter essa obrigatoriedade do homem, de ser um coordenador e uma coordenadora, é exatamente 50% de participação nas coordenações (do acampamento). Mas como na direção não há essa mesma regra, a maioria da direção é homens (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

O coordenador relata a falta de regra da paridade na coordenação se referenciando na realidade do acampamento, onde a coordenação é composta por casal, mas a direção por um único sujeito. A participação das meninas nas

coordenações dos núcleos setoriais e nos debates da escola é relevada pela fala do coordenador na compreensão de que as meninas da Escola estão empoderadas o suficiente a ponto de “*não haver necessidade de se discutir o gênero na escola*” e que as expressões do machismo nesse espaço não são percebidas. Deve-se destacar que por ser escola historicamente um espaço feminino, talvez isto contribua para que não haja interesse por parte dos meninos para participar dos núcleos setoriais. O empoderamento das meninas na Escola também deve ser analisado com cuidado. Ele se situa a partir da presença da mulher em espaços estratégicos da luta, da economia, da política e da educação, o que tem possibilitado o “reconhecimento dos direitos e a incorporação das demandas de gênero na agenda política, assim como a transformação das relações sociais” (SCHWENDLER, 2015c, p.91).

O empoderamento é compreendido como um processo transformativo de concepções, relações e habitus em sua dimensão social, cultural, política e econômica. Implica no acesso e no uso efetivo dos diferentes tipos de capital. É atingido através da ação, de políticas afirmativas e de mudanças nos espaços micro e macro. Entende-se que esse processo nem sempre é progressivo. Ele se constitui na dialética dos recuos e novos avanços, a depender das condições estruturais, dos limites e oportunidades políticas e da ação individual e coletiva (SCHWENDLER, 2015c, p. 91).

Enquanto que no acampamento, as coordenações utilizam da paridade, as direções não o fazem necessariamente. Então, há assimetrias de gênero nas instâncias do Movimento e assim nas decisões. Isto explica porque a questão de gênero e da paridade de gênero é cobrada de forma diferente na EICS do que no acampamento:

Aqui na escola a gente não cobra tanto a questão de gênero; aqui parece que o conflito de ideia está um pouco menos intenso do que na comunidade. O machismo aqui na escola ainda existe, mas na comunidade está muito mais forte. Então na comunidade se não determinar que é um coordenador e uma coordenadora, um dirigente e uma dirigente, daqui uns dias vai estar o comando todo masculino. [...] Eu não aceito, por exemplo, a direção do acampamento ser mais homens que mulheres, são 13 e 4 mulheres. ¼ quase. (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

Percebe-se o machismo na Escola (que vem da educação informal no espaço familiar) por meio de brincadeiras sexistas e homofóbicas e por meio da divisão sexual do trabalho, mas que por sua vez, são intermediados pelos/as educadores/as quando notado, conforme explica uma educadora a partir de uma vivência

desafiadora em sala de aula. “Eu expliquei para eles (...) e no dia seguinte não tinha mais ninguém chamando o outro de viadinho” (educadora, grupo focal, março de 2017). Ainda que tenha machismo na escola, para o coordenador, a desigualdade de gênero no acampamento está mais latente, observada na dificuldade de colocar na prática o princípio da paridade em função da cultura patriarcal que permeia o território do campesinato e, portanto, deve-se cobrar e debater mais da comunidade para que se mude o quadro de desigualdade. O coordenador da escola complementa que quando não há conflito de liderança por gênero na coordenação dos núcleos, ele deixa os/as educandos escolherem seu coordenador por identificação, que se remete a escolha da liderança pelo coletivo conforme julgam ser mais capacitado para determinada tarefa:

*Sobre gênero, é um tema talvez fora do comum no nosso ambiente. Apesar do Movimento ter criado essa importância, assim de colocar homem e mulher, mas não vou tratar. Mas principalmente no movimento essa divisão de tarefas entre homens e mulheres, da importância desse trabalho conjunto né, a gente busca em todos os espaços, principalmente onde **há esses conflitos, de sempre ser um homem e uma mulher. Em outros locais que não há tanto conflito a gente deixa por... identificação, talvez** (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).*

Um homem e uma mulher se sentir mais capacitado (o que o coordenador compreende como identificação) para exercer determinadas funções em relação a outras, também é uma questão de gênero, pois os sexos são construídos socialmente para cumprir papéis específicos de gênero, como os homens desempenharem a liderança e as mulheres a execução de tarefas privadas. No GD com os/as coordenadores/as dos NS, uma educanda se posiciona firmemente, alegando que existe discriminação com as educandas coordenadoras, revelando a deslegitimação das coordenações femininas por parte dos meninos:

Educanda 6 - a questão não é só de como. É em tudo. Quando tem um assunto e só o homem discute, e a mulher sempre fica só em cima do muro porque o homem não deixa ela entrar e discutir.

Catarina – em qual momento você percebe isso?

Educanda 6 - Depois que eu acabei assumindo a coordenação do núcleo setorial, eles querem fazer que a gente ache que a gente não sabe. Mas a gente vai levando. Mas tem bastante, aí a mulher fica bem na defensiva.

Educanda 3 - e também Catarina, tem homem que não obedece também. Pode falar quantas vezes quiser até... na frente da escola. Eles apelidam elas também. Então o homem apelida e é uma desgraça mesmo.

Catarina – os meninos apelidam as meninas na frente delas?

Todas as educandas - Sim. (...). [Incompreensível por falarem ao mesmo tempo].

Catarina – vocês acham importante discutir essas coisas então com os meninos? Vocês já viram essas ocorrências?

Educando 1 - Não pode fazer com o outro o que não quer que faça com você. (Educando 1, 3 e 6. Grupo Focal dos/as coordenadores/as de NS, março de 2017).

A entonação do GD remediava como um momento de denúncia do machismo que se localizava na EICS, como uma oportunidade para reclamarem das desigualdades entre os meninos e as meninas e sobre a forma, na como os meninos tratam as coordenadoras. Elas relatam que os meninos têm dificuldade em considerá-las como coordenadoras, não as escutam muitas vezes e tão pouco contribuem, como mostra a fala da educanda 6 “*querem fazer que a gente ache que a gente não sabe.*”. Apesar de serem as meninas as coordenadoras, a sua legitimidade é questionada pelos meninos, representando a desvalorização da mulher e a diminuição dos seus conhecimentos, sendo esta uma questão de violência simbólica, exercida pela “lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina”, de “efeito duradouro que a ordem social exerce sobre as mulheres e os homens” (BOURDIEU, 2017, p.60). O poder simbólico sobre as mulheres pela dominação masculina também se dá por meios emocionais, expressões corporais contra a vontade do dominado (BOURDIEU, 2017), como relatam as educandas sobre os apelidos vexatórios batizados pelos meninos contra as educandas. Se essa mesma falta de contribuição é exercida quando a coordenação é de um gênero masculino, aí não há material empírico que comprove, pois como é gerida por um casal, nota-se apenas a iniciativa predominante das meninas. Contudo, em pesquisa de campo na EICS, percebi o grande protagonismo das meninas no encaminhamento das tarefas, tanto como coordenadoras quanto como participantes do NS.

Catarina – Como coordenadoras mulheres, perguntando mais pras mulheres: vocês concordam com o que a J.V. falou? De que o que a mulher fala na coordenação não levam a sério?

*Educanda 6 - Sim. **Tem muita gente que leva na brincadeira porque é mulher.** Eles dizem “não, não vou fazer isso porque eu não quero”. É tipo assim. Mas no meu núcleo está bem sossegado nessa questão, porque tem dois moleques. Um não leva muito a sério. Mas tem um ou outro coordenador aí já ajuda. Mas quem puxa bastante lá é eu (Educanda 6. Grupo Focal com coordenadores/as de NS, março de 2017).*

Outra coordenadora reforça o posicionamento da companheira, ao afirmar que quando é mulher na coordenação “*tem muita gente que leva na brincadeira*

porque é mulher”, reafirmando uma violência simbólica que desvaloriza a mulher. Ao mesmo tempo em que os meninos não apresentam disposição em colaborar com as coordenadoras mulheres, eles também não apresentam disposição em serem coordenadores. Assim, percebe-se que só a paridade não dá conta de construir a igualdade, é preciso criar condições para que as jovens aprendam a se colocarem perante o coletivo, a se sentirem capazes de atuar em diversos espaços. Porém, isso não é um exercício automático. Se o menino é socializado em certas tarefas e as meninas em outras, os/as jovens adquirem um saber neste campo que vai influenciar a sua posição hierárquica no coletivo. Para a educanda coordenadora, a responsabilidade de coordenar um núcleo não é de interesse de todo o coletivo, principalmente por parte dos meninos, dificultando o trabalho de encaminhar as questões:

Tem núcleo que leva a sério com responsabilidade. Mas tem núcleo que, sério, é só brincadeira. Igual meu núcleo, entrou um coordenador prestativo e outro só brincalhão, só leva na brincadeira. Que é o G., ele só leva na brincadeira. Porque virou criança ali, aí quiseram ponha outro no lugar, e falaram vamos bota a J. que ela vai saber levar. Mas o G. não colabora. Mas no núcleo da A. É um núcleo mais maduro, é de noite. No meu é só criança, piada que não leva nada a sério. Eu acho que é assim. Dá pra ver (Educanda 5, Grupo Focal com coordenadores/as de NS, março de 2017)

A paridade de gênero na EICS é vivenciada nas coordenações dos NS, mas a coordenação da Escola também é de competência de um casal, mas que por sua vez, nem sempre foi assim. A coordenadora explica que antes dela eram dois companheiros homens, como muito se observa em pesquisas que mostram que apesar do público majoritário feminino do magistério os cargos de direção são de homens (LOURO, 1997), mas explica que sua inserção na escola não se deu pelo princípio da paridade, mas se deu por avaliação da comunidade:

Érika – antes de mim nunca tinha tido uma coordenação mulher na escola, comigo quebrou-se com isso. Se está sendo positivo temos que avaliar. Catarina – não é por gestão?
Érika – a ideia é que todos vivenciem a coordenação, não tem tempo definido. Contamos com a avaliação também, porque se não dermos conta, outra pessoa entra, a partir do coletivo de educadores e a comunidade que vai avaliar. Eu estou a dois anos, pretendo seguir. (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

Sobre a paridade de gênero na EICS apareceram algumas opiniões sobre o seu caráter formativo, como a de que *“ela é uma ferramenta muito útil para se utilizar para quebrar os tabus da sociedade, a gente pode usar essa discussão em vários momentos”* (R.S. Educadora. Entrevista, março de 2017); e que ela não apenas é formativa na Escola, mas também para a comunidade na organização do acampamento, mostrando que o trabalho conjunto é construtivo:

Educador 9 - não só no Núcleos Setoriais, mas nos Núcleos de Base do acampamento. Por que as vezes um grupo fala que não tem mulher pra coordenar? Pode ver, quem puxa mais, é a Rebeca. Tem menina que desenvolve mais e tem menino que desenvolve também, eles trabalham juntos, mas eles têm a mesma capacidade lógica.

Catarina - um educando me falou uma resposta interessante. De que as demandas das meninas só vão chegar nos NS se tiver uma menina na coordenação, se não tiver as opiniões e questões delas não chegam a ser encaminhadas (Educador 9. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

A percepção da educanda ao me comentar que as questões das meninas chegarão ao núcleo setorial somente se houver uma menina na coordenação demonstra a politização dela construída a partir da vivência que ela teve com a paridade de gênero nos núcleos setoriais da escola. A aproximação da fala da educanda com os motivos que levaram as mulheres camponesas a se organizarem com paridade de gênero no movimento social é grande - para que suas demandas fossem consideradas pelo movimento – tentando construir novos espaços de socialização e de participação política incluindo as perspectivas das mulheres na luta de classes (VALENCIANO, 2006; SCHWENDLER, 2015).

Em grau de conclusão, uma professora no GD expõe a sua percepção sobre a diferença que teve na Escola a partir da paridade de gênero ser mais cobrada nas coordenações dos núcleos setoriais, indo de encontro ao fato de que *“a participação das mulheres na luta de classe e sua organização possibilitaram a compreensão de que as questões de gênero precisavam compor a agenda política da luta social”* (SCHWENDLER, 2015, p.108):

eu acho que qualquer forma de relação é necessária. Esse núcleo setorial não serve só para a igualdade de gênero. Mas é uma forma de formação que a gente tem aqui dentro, entre o homem e a mulher. Que a mulher tem que aparecer. Tem que estar na frente das coisas. Faz pouco tempo que a gente adquiriu os NS e faz essa representação. Eu peguei de primeiro e segundo ano pra frente. Faz uns três quatro anos que tem os NS. A gente vê que é importante. É o único espaço que a aqui na escola a mulher passou a ter mais voz. A gente vem usando mais as coordenadoras do

que os coordenadores. É uma representatividade. Agora mais que antes, que agora depois de 4 anos a gente tá entendendo a importância dos núcleos setoriais, a importância da questão de gênero e da participação da mulher (Educador 6. Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017).

Considera-se que a paridade de gênero é uma representação e que está possibilitou às mulheres da escola a terem mais voz e maior participação, o que “implica com que as mulheres se percebam como sujeitos sociais de direitos, capazes de transformar o seu papel na sociedade, bem como as relações sociais em que estão inseridas” (SCHWENDLER, 2015, p.109), alcançando os objetivos que se usa da paridade de gênero no Movimento pois “em função da naturalização da subordinação da mulher dentro da ideologia patriarcal, seu empoderamento precisa ser induzido, através de um processo de conscientização da discriminação de gênero” (SCHWENDLER, 2015, p.109). Para a seguinte professora, há uma diferença de comportamento entre meninos e meninas que deve ser intermediada pela Escola:

a gente vê assim, é interessante, as meninas elas têm um lado sentimental que na mística se observa, mas o menino é o machismo ainda, as vezes eles falam que não vão fazer porque é coisa de menininha e aí a gente intervém. Pra tudo eles falam que é de menininha. Hoje não tem mais essa questão, a gente explica que homem e mulher podem desenvolver funções iguais, mas a gente vê que vem de casa, mais em relação aos meninos. Mas a escola está aí para intermediar esse entendimento. A gente tem que se organizar e trabalhar juntos para achar uma saída. Tem falas, mas a gente toma medidas (Educador 9. Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017).

A educadora percebe a diferença positiva de se trabalhar com as questões de gênero quando o coletivo escolar compreende os fundamentos de suas desigualdades e apoia ações afirmativas para mudar a realidade, intervindo em atitudes machistas dos educandos. Ela percebe que a negação por parte dos meninos em realizarem determinadas tarefas é proveniente do exemplo que eles têm em casa, geralmente pelo exemplo da dominação masculina no espaço privado (BOURDIEU, 2017), onde se aprende sobre o que é coisa de menina e coisa de menino. Estereotipando a meninas com sua fragilidade, os meninos consideram que elas expressam suas feminilidades nas místicas, tornando esse espaço um espaço de sensibilidade. Por isso os meninos não se reconhecem, ou preferem não se envolver para não aflorar esse lado de sua sensibilidade dita como feminina.

Para as educandas coordenadoras dos NS, a partir de suas experiências na Escola, a importância de se ter o princípio da paridade de gênero é para *“ter igualdade de gênero”*; e *“é pra não ficar só o homem dando a opinião dele e a mulher não ficar se rebaixando pra ele”*, pois para os/as educandos/as se não tiver esse princípio *“a mulher se rebaixa. O homem vai mandar mais que a mulher. E todo mundo vai obedecer o homem”* (Educandos 1º, 3º e 5º Grupo Focal de coordenadores/as dos NS, Março de 2017). A dominação masculina acontece exatamente nos moldes expostos pelas educandas, “com atos discriminatórios, excluindo as mulheres, sem nem se colocar a questão, de posição de autoridade, reduzindo suas reivindicações a caprichos” (BOURDIEU, 2017, p.87), pois para as mulheres conseguirem uma posição de poder,

uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de propriedades que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estrutura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a distância em relação ao papel, a autoridade dita natural etc, para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente enquanto homens (BOURDIEU, 2017, p.92).

Durante o GD, uma educanda expõe que na Escola todos sabem que tem que ter igualdade de gênero a partir dos mesmos direitos, mas que por serem muito jovens, em sua opinião, acabam agindo de forma a não contribuir com as tarefas e sobrecarregar as meninas:

*na verdade aqui eles já sabem dessa questão da igualdade de gênero né, porque eles já levam o ponto: que o homem e a mulher têm os mesmos direitos aqui dentro. Aqui na escola somos todos jovens, digamos assim. Não tem aquela organização, **nem todo mundo entende da igualdade de gênero. Por isso que o piá acha que as meninas que tem que fazer e às vezes a menina acha que o menino que tem que fazer porque é de menino*** (Educanda 3. Grupo Focal de coordenadores/as de NS, Grupo Focal, março de 2017).

Saber que é necessário ter a igualdade de gênero considerando os direitos das mulheres não é suficiente para identificar na prática as relações da desigualdade de gênero embutidas na ordem dos papéis sociais, da divisão sexual do trabalho, da naturalização do lugar da mulher, entre outros. O educando reconhece essa naturalização das “posições oferecidas às mulheres pela estrutura, ainda fortemente sexuadas (...), e se ver, no mesmo ato, recompensadas,

contribuindo assim para reforçar a dicotomia sexual fundamental” (BOURDIEU, 2017, p.85). E exemplifica essa atitude mostrando o desinteresse de parte dos meninos em contribuir:

quando a mulher fala pra fazer e ele não faz. Ele acha que só a mulher tem a obrigação de fazer. Quando tem que acompanhar a reunião com a instância, eu penso de „ponha” ele pra não sobrar pra mim, aí só porque a mulher tá ali é a obrigação dela e eles levam tudo na brincadeira. Ou ele manda, ou não constrói junto (Educanda 3, Grupo Focal de Coordenadores/as de NS, março de 2017).

A não colaboração dos meninos, a predisposição das meninas e o argumento dos meninos em não realizar as tarefas se dá como uma ordem natural se não fosse questionada pela educanda. Para outra educanda, a importância de se ter um casal na coordenação se dá *“porque mostra que cada um tem um meio de pensar, mas que cada um vai ter o mesmo tratamento”* e se não tivesse a paridade de gênero, segundo outro educando *“seria diferente, seria o menino mandando em todo mundo, nas meninas, a não ser que ele não queira mandar”* (Educando 2, Grupo Focal com 8º e 9º ano, março de 2017). Apesar do destaque da paridade para a democratização das relações de gênero, aqui aparece a ideia da cultura da superioridade masculina que reserva ao homem o privilégio do comando.

No seguinte depoimento, o coordenador desenvolve seu posicionamento sobre a atuação das meninas em relação a atuação dos meninos no cumprimento das tarefas e também comenta sobre a divisão da gestão da coordenação entre ele e uma mulher, diferente de como era desde o início da Escola *“Eu pra mim, que considero importante essa divisão, pra mim, não houve diferenciação, pra mim, em relação a coordenação do Gilberto. Pra mim, não vejo diferença, porque talvez aqui na escola não se aflora isso* (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

Mas assim, na escola como mexe com jovens ainda que talvez não tenha essa formação definida de como ser machista ainda, apesar das relações que ele tem em casa e que se expressam na escola, mas pelos núcleos e pelas atividades assim, as vezes prefere ir com menino por afinidade. Na grande maioria das escolas que eu estudava, o grau intelectual de desenvolvimento é muito maior nas meninas, elas são as mais comportadas e mais dispostas. A gente divide porque a piada não faz sozinho, mas as meninas aqui são mais caprichosas e mais capacitadas que os meninos então a gente divide. Na questão de gênero aqui na escola, são mais as meninas que se sobressaem (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

A questão de gênero como construção social está expressa nessa fala quando o coordenador explica com o uso da palavra “ainda” para argumentar que na fase escolar crianças e jovens não possuem uma formação machista, apesar das relações desiguais que eles vivenciam em casa. Crianças e jovens “aprendem” a ser machistas pela pedagogia da cultura (LOURO, 2003), repassadas por meio das referências sociais. Então, compreender as relações sexistas e “para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais” (LOURO, 1997, p.86).

Sobre o destaque da participação das meninas nas atividades da escola, concordei com o coordenador: *“as educandas concordam com você. Elas me disseram, „ih, professora, você não está entendendo, é a gente que manda aqui”*” (Catarina, durante entrevista com Jones, março de 2017). E ele complementou explicando como desenvolve sua prática pedagógica da paridade de gênero quando são apenas meninas que se predispõe a assumirem a coordenação: *“E quando isso acontece, das meninas se sobressaírem, sendo coordenadoras, sendo mais ativas. Eu não coloco a regra que tem que ser um menino e uma menina, mas quando as meninas sobressaem, eu falo „que bom”*” (Jones, coordenador da EICS, março de 2017). Para o coordenador, há uma desigualdade nos espaços de poder da sociedade entre mulheres e homens que precisam ser equiparadas, assim como há entre as outras diversidades:

Que bom, porque tem que ser tratado diferente, porque dar oportunidades iguais transpareça que a gente tá sendo igualitário, mas a gente tem que tratar diferente, porque as mulheres, os negros, os homossexuais, historicamente sempre foram oprimidos, então a gente tem que ser mais forte mesmo. Por exemplo, retomar as cotas dos negros, não quer dizer que ele é menos capaz, mas os frutos que os brancos colhem, é devido a essa opressão que teve aos negros anos atrás, e o sofrimento do negro também é dessa herança, então temos que fazer trabalho diferente mesmo. Negros e pardos são 50%, mas na burguesia, na política, quantos por cento são negros? E a mulher na política, quantas são mulheres? Pra mim, tem que oprimir os homens. Tem regalias de homens que tem que ser tiradas. Tem que perder privilégios. Ele trabalha fora, mas chega em casa e não cuida da casa, é só a mulher (...) (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

Reconhecer a formação social do Brasil para estruturar um projeto pedagógico é essencial quando o ponto de vista é do oprimido (do Sem Terra, da mulher, do/as negro/a etc), pois se cria a condição para contestar a hegemonia e incluir aqueles que *“historicamente sempre foram oprimidos”*. O coordenador ressalta a importância das cotas para os negros como forma de equiparar sua

condição precária no país, onde até então os brancos tiraram proveito de sua situação para crescerem. O debate sobre as diferenças emergiu nas epistemologias dando vazão à luta dos movimentos sociais, étnicos, raciais, religiosos e sexuais dos anos 60, mostrando ao mundo que as identidades culturais não são novas e que a cultura não é homogênea, mas sim “complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO, 2003, p.44). No currículo escolar, as diferenças são percebidas quando as escolas denominam o dia do índio, da mulher etc, reservando esses dias para “contemplar esses sujeitos e suas culturas, enquanto professores/as bem-intencionados se esforçam para listar as „contribuições” desses grupos para o país” (LOURO, 2003, p.47), reforçando nesse momento pedagógico o caráter do diferente e do estranho.

Porém sobre a paridade na coordenação pedagógica da Escola, ele explica que para assumir essa responsabilidade é uma questão de avaliação conjunta do Setor de Educação e da comunidade do acampamento, não necessariamente sendo definido por um princípio de gênero, resultando em até 2016 apenas homens coordenando a Escola:

Mas a gente não percebeu uma certa necessidade, também pelo público profissional da escola, a maioria é mulher. Talvez por isso não houve essa necessidade. A coordenação da escola, nunca foi pontuado que tem que ser um homem e uma mulher. Ou por indicação do movimento, ou por pessoas que são capacitadas, que tivesse mais tempo na escola. Tanto que de 2006, quando iniciou a escola, até 2014, só tinha homem de coordenador aqui na escola. Vamos tentar entender porque isso, primeiramente quem veio foram o G. e G., e o V. de outros espaços. Eu fui o primeiro coordenador que não foi indicação do estado para vir para cá, que não veio de outro estado para vir pra cá, eu fui o primeiro coordenador criado aqui mesmo. Depois que o G. Indicou a Érika, mas não sei se foi por questão de gênero, mas porque ela estava mais a par da escola (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).

A coordenadora da escola, Érika, também é moradora do Maila Sabrina e considera indispensável que divisão de poder seja estruturada nas instâncias da Escola, para que todos tenham a oportunidade de experimentar o espaço da coordenação:

Na verdade, eu acho essencial pra gente iniciar esse processo de divisão do poder da coordenação. E não é somente o menino e a menina. Mas são todos que passam pela coordenação, para que coordenem e sejam coordenados. Mas a gente percebe que há uma divisão de poder, aqui não tanto. Mas são os homens que tomam a frente da coordenação (no acampamento) (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

A coordenadora observa que a paridade de gênero vivenciada nas coordenações da EICS, podem gerar protagonismo nas mulheres e nos homens ao desempenharem a desconstrução dos papéis de gênero, pois para ela “a intervenção prática vai depender de outros processos, mas a reflexão e a paridade provocam esse protagonismo” (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017). Para a professora que é de fora do acampamento, observa-se que a sua integração com o MST é de confiança e de exemplo, de pertencimento.

Na outra escola a gente não aborda esses temas, eu acho muito importante. As desigualdades de gênero, eles não levam muito para esses lados, mas aqui vai pros encontros, eu gosto bastante desse apoio. Vai homem, mulher, ninguém se importa. Aqui se recebe como ser humano. Aqui a sociedade é igualitária. É o que eu busco hoje, essa sociedade que os movimentos buscam, fora dos preconceitos. Outras escolas também buscam (C.V., educadora. Entrevista, março de 2017).

E a professora complementa reforçando que é extremamente educativo a participação dos sujeitos da Escola nos NS e na vivência da paridade, pois desconstrói papéis de gêneros, principalmente os que causam desigualdades e violências:

C.V. – Totalmente, desde o momento que a gente chega e vai se adaptando, mas é muito bacana, desde pequenininho ajuda na apresentação, na organização da escola.

Catarina – e ter um casal?

C.V.- bacana. Tem que ver que a mulher não foi criada para lavar cozinhar e passar, ela foi criada para enfrentar a sociedade né como está acontecendo ai hoje, que antes era só o homem e as vezes era a mulher. Com a delicadeza dela, ela consegue dominar uma sociedade melhor que o homem porque a mulher tem um lado mais humano, dependendo do jeito que ela foi criada e os homens não veem muito isso. Catarina – você vê isso como educativo?

C.V. – Sim, em sala de aula, e até mesmo na família onde eu atuo eu tento levar essa filosofia para que eles possam ver diferente (C.V., educadora. Entrevista, março de 2017)

Ao mesmo tempo em que a professora pontua que a mulher não deve submeter-se aos trabalhos domésticos, ela estereotipa a mulher como delicada e humana, como se essa qualidade fosse exclusivamente feminina e determinante nas suas possibilidades de interferir na sociedade. Ao afirmar que a mulher “foi criada para contestar a sociedade, como está acontecendo hoje”, nota-se a capacidade organizativa e propositiva das mulheres camponesas interferindo nas formas de

outras mulheres camponesas se verem no mundo, compreendendo-as como sujeitas históricas. Essa outra educadora, reforça no GD que a paridade de gênero é uma forma de analisar as questões de gênero e que só não poderia ser levada para outras escolas por elas não terem a mesma linha filosófica que as escolas do Movimento:

é interessante ver essa questão da organização que a gente tá vendo da paridade de gênero, é interessante levar essa discussão para as outras escolas embora elas não trabalhem na mesma linha de discussão filosófica que o movimento, mas é interessante (Educador 9. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

Para a acampada D.S., que se formou na Escola, identifica-se maior respeito dos educandos dentre os gêneros quando ambos estão na coordenação:

Há mais respeito quando é um menino e uma menina por parte dos alunos. Porque os meninos entendem mais a eles, porque eles se conhecem melhor. E as meninas também, mais a elas. Se fosse dois coordenadores ia beneficiar mais os meninos, iam fazer propostas que beneficiam mais eles. Igual quando era eu e o J., ele falava uma proposta e eu falava outra, e a gente tinha que conversar até se acertar. Deve ter um menino e uma menina por causa disso. Porque tem que beneficiar os dois sexos. [...] É muito importante isso. Se não houvesse isso teria menos participação principalmente pelo lado das mulheres. Por ser um movimento que a gente luta, aqui no MST, luta pela igualdade, e os outros movimentos que tem por aí, haveria menos participação das mulheres, num momento tão bom, mas tão perigoso, porque a gente corre risco a todo o momento. Sem as mulheres os homens praticamente não são nada. A mulher tem ideias. E homem e a mulheres eles combinam, é bom entre dirigentes, porque não vai haver intrigas, vai somar no pensamento (D.S., coordenadora de núcleo de base do acampamento, março de 2017)

Apesar do risco eminente de despejo e da precariedade do acampamento Maila Sabrina, a riqueza da luta pela terra está nas relações entre os/as lutadores/as que constroem suas perspectivas de território soberano. A acampada compreende que a luta pela terra é mais rica por ser feita por homens e mulheres em conjunto, com ambos somando no pensamento e se formando no processo, intercalando suas pautas. A presença das mulheres na luta política ressignifica a agricultura e sua forma de produção a partir do momento que elas colocam no foco da discussão a invisibilidade das mulheres no trabalho histórico da economia camponesa “concebido como território masculino, com significativas consequências para a efetiva participação das mulheres nas decisões em relação à organização da unidade de produção e para a sua autonomia econômica” (SCHWENDLER, 2015,

p.111). Mas não só, a sua presença instigou a auto-organização das mulheres no movimento social originando mudanças nas normas organizativas do Movimento como a paridade de gênero, uma vez que “*se não houvesse isso, teria menos participação principalmente pelo lado das mulheres*”, como denuncia a acampada, convergindo com a conclusão dos estudos de Schwendler (2015) quando revela que “os saberes aprendidos na vivência da luta pela terra (...), têm potencializado a atuação política e o protagonismo das mulheres” (SCHWENDLER, 2015, p.102). A declaração da V Assembleia da Mulheres da Via Campesina, em Derio, no País Basco, Espanha, no ano de 2017, vai ao encontro da necessidade da paridade de gênero ser acompanhada de situações práticas que construam processos de igualdade no território do campesinato, começando pelo “establecimiento de grupos de mujeres dentro de las organizaciones miembro, todo ello acompañado de presupuestos adecuados y de una formación política desde una perspectiva feminista, tanto para los hombres como para las mujeres.” (LA VIA CAMPESINA, 2017d, p.01).

Com minha presença na escola e com a demanda de produção textual, a professora de português realizou uma atividade de redação sobre a paridade de gênero com o 6º e 7º ano. Escreveram, entretanto, sobre a divisão sexual do trabalho, percebidas no interior de suas famílias e a partir de seus gêneros, perceberam desigualdades entre meninas e meninos no lazer, sobretudo, quando se trata de sair para a festa a noite:

Vou começar pela a minha antiga casa, que o meu irmão de 16 anos, o mais velho, sai para onde ele quiser, enquanto eu e minha irmã ficamos limpando a casa, eu lembro agora, e acho uma tremenda injustiça. Por que ele sai e eu e minha irmã não? A minha mãe diz que é porque ele é homem, mas isso não é certo. Agora aqui, minha avó diz que eu não posso ir para o baile. Tem que acabar o preconceito e o machismo na sociedade para o mundo evoluir (Educanda 1. Produção textual, março de 2017).

Aqui no acampamento tem desigualdade, mas pouca. Tipo tem uma família que tem cinco meninos e só uma menina. E todo sábado são os meninos que vão ao baile. Em casa mesmo, somos três irmãos e uma irmã, quando chega sábado, eu e meus irmãos vamos ao baile e a minha irmã fica em casa com a minha mãe e o meu pai (Educanda 2. Produção textual, março de 2017).

Por meio da metodologia de dramatizações, Siliprandi (2002) observa a divisão sexual do lazer desempenhado por uma regra social, confirma que no campo tem a

restrição da liberdade das adolescentes (através de tentativas de proibições de irem a festas, sem a companhia de um irmão; ou proibição de namorar sem na presença dos pais - tentativas estas que vinham sendo repelidas pelas meninas) e o inverso com os rapazes, que eram estimulados pelos pais a saírem com garotas e a terem uma vida sexual ativa (SILIPRANDI, 2002).

Valmir Luis Stropasolas, compreende que há uma problemática no campo das questões de gênero e de geração que gera uma “redefinição de valores e identidades na agricultura familiar” (STROPASOLAS, 2008, p.15), a qual é contestada por jovens como essas educandas. A forma de produção do campo se dá a partir do trabalho da unidade familiar chefiada pelo homem adulto, colocando o jovem rural em posição de subordinação, sobretudo, as jovens, que não tem garantido “o acesso ao lazer, nem a uma renda fixa e nem a um „pedaço de terra” que lhe seja próprio. Quando solteira atende às determinações do pai e ao se casar com um jovem rural irá ficar subordinada à família do esposo” (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010, p. 165). Sobre essa análise, os seguintes trechos dos textos sobre a paridade e desigualdade de gênero retratam as assimetrias de gênero percebidas na vida dos/as educandos/as:

A igualdade entre homens e mulheres deveria haver pois, pois somos todos iguais. A diferença é o sexo biológico e como somos tratados pela sociedade (Educanda 3. Produção textual, março de 2017).

No acampamento tem menina que faz as mesmas coisas que os muleque, tem pais que deixa os meninos ir ao baile e a menina não vai, isso é desigualdade de gênero. Gênero significa o homem e a mulher, isto forma um casal. Tem menino que anda com menina e em outros lugares tem menino que não anda com menina porque os outros meninos ficam falando que é namorada. Igualdade de gênero é ser tipo coordenado por um menino e por uma menina (Educando 4. Produção textual, março de 2017).

É muito comum ouvir no MST que a coordenação é formada por um casal, como se apenas o homem e a mulher constituíssem um casal, é uma visão binária e heteronormativa, mas que está em construção e desconstrução. “Desconstruir a polaridade rígida do gênero, então, significaria problematizar tanto a oposição entre ele quanto a unidade interna de cada um” (LOURO, 1997, p.32). Ainda que a paridade de gênero seja binária, ela é o que possibilita que as mulheres participem “não somente das atividades organizativas, mas também nos encontros de formação, o que contribui para a ampliação do conhecimento essencial para o

enfrentamento da cultura do silêncio e da subalternização” (SCHW ENDLER, 2015a, p. 102). Entretanto, é necessária a reflexão sobre o empoderamento dessas mulheres perante as demais vivências que elas enfrentam no campo, como se fossemos refletir sobre o seu empoderamento no trabalho da roça, da casa, do Movimento etc. O impacto da paridade de gênero gera empoderamento para as meninas na Escola, porém, fora da Escola, não se tem observado como as suas relações de gênero se conflitam e como o seu empoderamento se constitui.

Consentido na paridade de gênero como princípio de horizontalidade do movimento social, o binarismo sugere com a especificação do gênero homem e mulher, muitas vezes trazendo atrasos e opressões para outras identidades de gênero,

Esse é o binarismo que funda a compreensão do humano: fora desses dois polos e desses dois gêneros, não há humanidade possível. Em outras palavras, “algo” que não é masculino nem feminino não poderia ser reconhecido como humano (ALÓS, 2011, p. 424).

Entretanto, o combate às desigualdades de gênero encontra-se em eterna transformação, sendo criada e recriada por meio do impacto das ações e formas de se organizar. A paridade de gênero nasce binária - homem e mulher, ou nasce pela luta das mulheres, sendo que sua auto-organização ajuda a dar visibilidade à luta de toda diversidade que também possui demandas específicas de desigualdade. Então, a paridade de gênero do Movimento deve referir-se a fazer da coordenação um momento de formação e empoderamento para o gênero feminino e para as identidades e orientações sexuais que resistem, assim como, para construir nas masculinidades a presença das mulheres em espaços que até então eram de suas vocações.

Como um movimento organizado que pretende „mudar a sociedade”, incorporando as questões de gênero em seus discursos, é possível dizer que o MST, não importando os motivos que o levaram a isso, já procurou dar os seus primeiros passos. Mas ainda são passos tímidos, calcados em valores normativos e universais (SILVA, 2013, p.269).

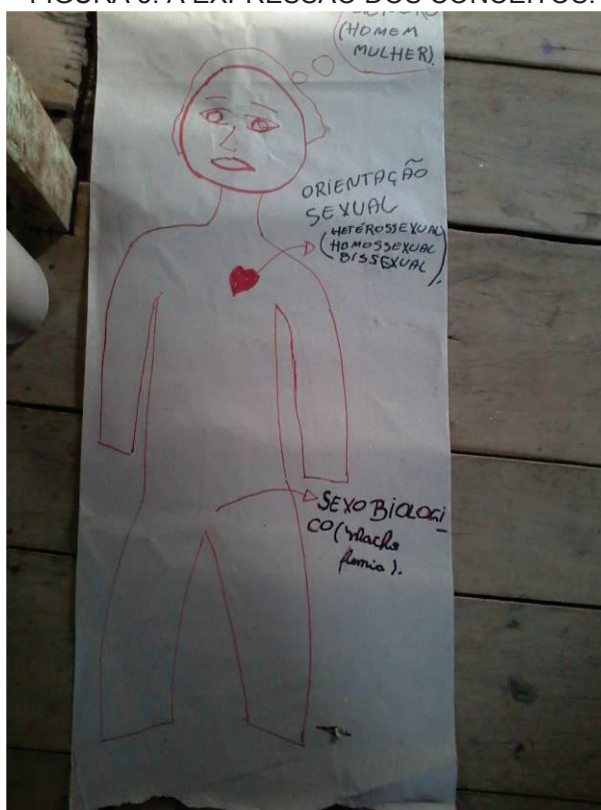
A problemática da paridade de gênero na organização social precisa ser aprofundada e analisada em todas as dimensões, desde o seu impacto sobre a vida das mulheres e homens até a sua eficácia em empoderar as mulheres para também

em outros espaços onde são vulneráveis e tem relações desiguais. Para mensurar essa questão precisaria de uma pesquisa específica, mas que envolvesse o princípio da paridade como emancipador ou não dentro do movimento. Um educando reconhece que

*Existe uma desigualdade imensa entre homens e mulheres por causa dos trabalhos. Muitos dizem que o trabalho da roça é do homem e o trabalho de casa é de mulher. Com certeza estão muito enganados. **A mulher tem que ajudar o homem, e o homem tem que ajudar a mulher.** Não tem que ter desigualdade entre homem e mulher e outros gêneros sexuais, heterossexual, homossexual e bissexual. Queremos mais igualdade para todos, hoje em dia estamos vivendo uma sociedade totalmente por conta do tempo moderno, é muito preconceito com as pessoas de orientação sexual diferente. A igualdade deve ser rotina, precisamos respeitar as escolhas e os caminhos que as pessoas escolhem (Educando 5, Grupo Focal 8º e 9º ano, março de 2017).*

A divisão sexual do trabalho reconhecida pelo educando vai ao encontro da análise feita por Hirata e Kergoat (2007) que consideram o modelo de “conciliação” por parte da mulher ao somar dois trabalhos (doméstico e da roça/remunerado) contraditório, porque “entre modelo e realidade das práticas sociais pode haver uma grande distância” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p.604). Se o homem „ajuda” a mulher e a mulher „ajuda” o homem, significa que a divisão sexual do trabalho não foi superada, pois os papéis sociais continuam designados aos gêneros, e a “conciliação” é feita apenas pela mulher. Porém, há uma questão essencial em sua consideração, que é a discriminação com as diversidades, inclusive no trabalho. Muitas vezes, toma-se o trabalho realizado socialmente pela mulher como feminino e quando um homem o faz ele é apelidado de gay como forma pejorativa, como se estivesse se diminuindo para essa função. A preocupação da educanda com o preconceito sobre as diversidades sexuais revela sua familiaridade no assunto, instigando a escola a se trabalhar com a diversidades sexual o que “pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer” (CÉSAR, 2009, p.49).

FIGURA 3: A EXPRESSÃO DOS CONCEITOS.



FONTE: da autora. Cartaz produzido pelos/as educandos/as do 6º e 7º séries da EICS sobre os gêneros após o grupo focal e exposto no refeitório. Ortigueira – PR, 6 de março de 2017.

Essa imagem foi desenhada pelos educandos do 6º e 7º ano após o grupo focal, a qual representa a compreensão deles pelos conceitos de gênero, sexo biológico e de orientação sexual. Para eles, a categoria transgênero entra em conflito, pois não concordam que seja nem gênero e nem orientação sexual, pois pela experiência que possuem com uma pessoa LGBT do acampamento, consideram que sua escolha identitária não pertence a nenhuma dessas categorias, apesar de até então, ela se identificar como uma mulher.

As desigualdades das relações de gênero são percebidas nos textos dos/as educandos/as no que diz respeito, sobretudo, a divisão sexual do trabalho, ao lazer e a diversidade sexual, confirmando a urgência do debate sobre essas desigualdades geradoras de violência e subalternização (MENDONÇA, 1988). A vivência das desigualdades de gênero pelo coletivo escolar na vida no acampamento após ser problematizada inaugura na história da escola a intencionalidade pedagógica de visitar os processos de desconstrução da desigualdade a partir da própria vivência. Significativamente, quase todos os relatos de educandos, educadores, coordenadores e dirigentes para esta pesquisa apontam

a relevância do princípio da paridade de gênero no processo educativo que se encaminha pela organização da escola vinculada ao Movimento. Assim, suas percepções contribuem para a construção de um fenômeno educativo participativo de equidade de gênero e de desconstrução de opressões e desigualdades.

Pelo **trabalho socialmente necessário**, que ocorre desde o início da EICS como um princípio do MST e da EICS, e é realizado pelo coletivo de educandos a partir da sua divisão e colaboração nos Núcleos Setoriais. A partir do Complexo de Estudo, o trabalho socialmente necessário é fortalecido e orientado, direcionando a desconstrução da divisão sexual do trabalho e dos papéis de gênero, pois para realizar as tarefas não deve haver preferência pelos gêneros. O coordenador da escola explica que *“é escolhido aleatoriamente. Não tem essa de „ah, menina tem que fazer parte desse, vai pra um e só menino vai pra outro”*” (Jones, coordenador da EICS, março de 2017). A forma aleatória de o coordenador escolher os/as educandos/as para estruturar os grupos de trabalho dos núcleos setoriais da EICS é intencional para que não ocorra „panelinhas” e divisão sexual do trabalho. Os professores complementam afirmando que se problematiza a formação dos núcleos setoriais conforme seus gênero e amizades: *“Já tem essa questão. Se colocar só menina no embelezamento você já tá cortando o próprio vínculo, ali né. Por isso mesmo já é misturado [os gêneros]. Cozinha, limpeza, bem estar, embelezamento, agropecuária, é tudo misturado mesmo* (Educador 4, Grupo Focal Educadores da EICS, março de 2017). Para o outro educador,

Tem uma tarefa aqui que talvez fosse direcionado só às meninas, e não é. Que é o trabalho de outro período da cozinha. A maioria das vezes os meninos acabam fazendo, a maioria é os meninos, eles gostam de vir. Tem as meninas também, mas eles trabalham com boa vontade. Com relação aos Núcleos Setoriais acredito que é isso (Educador 1, Grupo Focal de Educadores da EICS, março de 2017).

As educadoras trazem essa perspectiva, porque reconhecem a divisão sexual do trabalho e os papéis de gênero como determinantes na vida de meninos e meninas. Porém, da mesma forma que professores relatam o esforço em não fazer do trabalho do NS um espaço para a manutenção da divisão sexual do trabalho, um educando, coordenador de NS, expõe sua opinião contrária:

Não tem aqui na escola [igualdade]. Aqui é assim: os meninos só porque são mais fortes eles tem que fazer o trabalho pesado. Tem educação e tem

*trabalho pesado. Sendo que as meninas também **podem colaborar**. É isso que acontece aqui. Tem desigualdade. Porque as meninas também são fortes, não só os meninos. Por exemplo, quando o J chama para descarregar o caminhão de compras, ele só chama os meninos. Mas aqui também tem meninas. Então tem que ter igualdade também* (Educando 1. Grupo Focal dos/as Coordenadores/as de NS, março de 2017).

A opinião do educando remete a compreensão da construção de uma masculinidade hegemônica⁶⁰ (CONNELL, 1995) característica do campo sobre os meninos que também os oprimem, pois, este educando, não se percebe como o detentor da força em um trabalho específico que poderia na verdade ser realizado por qualquer pessoa do coletivo escolar. Então “esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder a norma masculina pode levar à violência ou a crise pessoal e a dificuldade nas relações com as mulheres” (CONNELL, 1995, p. 190). Para ele, as meninas também são fortes e também podem contribuir para a tarefa citada. A masculinidade é um assunto sério nas relações de gênero, pois ela representa para os homens o que as relações de gênero lhes impõe - formas de ser masculinizadas, visto que “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens” (CONNELL, 1995, p.190), revelando de maneira bem concreta os “signos hierárquicos da divisão sexual do trabalho (...)”, bem como em todas as manifestações visíveis das diferenças entre os sexos (atitudes, roupas, penteados) (BOURDIEU, 2017, p.86). Esse educando, percebe a ação da cobrança de uma masculinidade exigida por parte do adulto responsável, enquanto compreende que as meninas são tão fortes quanto os meninos e que essa cobrança é uma desigualdade.

Sobre o trabalho na cozinha, que poderia ser compreendido como um trabalho das mulheres, um educando se posiciona afirmando que a participação dos educandos meninos na cozinha é apenas pelo interesse no alimento, caracterizando o trabalho deles como ajuda:

Educando 2 - Eu seco a louça, só. Mas, a gente divide. Meninos e meninas trabalham na cozinha. Mas, eles querem ficar na cozinha por causa da comida.

Catarina - e vai meninos e meninas trabalhar na cozinha?

Educanda 3 - trata-se de comida, todo mundo ajuda.

Educanda 4 - ano passado mesmo eu fiquei no bem-estar e saúde, e todos os meninos queriam ir pra cozinha pra ficar com a comida. E catar o lixo também.

⁶⁰ Para Connell (1995) a masculinidade é “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188).

Catarina – e todos fazem igual esse serviço?

*Educanda 5 - não. **Na cozinha eles ajudam.** Mais as meninas. Nem os meninos querem catar lixo. Já pus os três de castigo, mas agora eles fazem.*

*Educanda 3 - eu participei ano passado, **alguns meninos ajudavam**, mas outros iam lá pro pé de manga, ou ficavam na sala dizendo que estavam pensando a mística só pra não sair da sala. As meninas tinham que fazer as duas tarefas. Além de catar os lixos tinham que pensar a mística. Eles falavam que não iam ficar limpando para os outros ficarem sujando.*

Catarina – vai da compreensão deles de fazer a manutenção da escola, né.

Educanda 3 - a gente que limpava os banheiros antes. Só as meninas faziam, os meninos nos abandonavam lá (Educanda 2, 3, 4 e 5. Grupo Focal de coordenadores/as de NS, março de 2017).

Observa-se o protagonismo e a disposição das meninas em resolver as demandas das tarefas exigidas pelo NS, trazendo à tona a problematização de elas terem sido socializadas para tomar a iniciativa para resolver as questões dessa área, se aproximando do debate sobre a responsabilização das mulheres pela tarefa do âmbito privado/doméstico naturalizado como sendo um lugar delas (PAULILO, 2010) e reproduzido mesmo quando aparece estar se emancipando. Entretanto, a realização das tarefas do núcleo setorial descrito, o de bem-estar e saúde, são desempenhadas pelas meninas quando é um trabalho como o da limpeza, enquanto que servir a comida no refeitório e pensar sobre a mística é protagonizada pelos meninos. Aqui aparece claramente que “a divisão sexual do trabalho está inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho (...), por outro lado, nas disposições (os *habitus*) dos protagonistas da economia de bens simbólicos: as das mulheres”. (BOURDIEU, 2017, p.71). Essa divisão do trabalho por dentro dos núcleos setoriais é por critérios dos/as educandos/as, fundamentados nas suas vivências e no que o coletivo determina. Contudo, estas vivências são generificadas, e as trazem como *habitus*, que condicionam os gostos e o modo de agir no coletivo.

Além da paridade de gênero e do trabalho socialmente necessário, a estruturação do **Tempo Formatura** é analisada como uma forma na grade horária da Escola que instiga a liderança das coordenações dos Núcleos Setoriais responsáveis. Então, pelo Tempo Formatura, as coordenações dos NS responsáveis pela abertura do início das aulas e se revezam semanalmente para liderar esse espaço. Assim, em volta do mastro com a bandeira do Movimento, os/as educandos/as se empoderam no processo trazendo ao coletivo escolar, informes e outras questões do momento. Este momento é o ritual de acolhida das turmas, de construção de palavras de ordem e de reafirmação de que a escola é um

instrumento de luta e de direito. Pelo tempo formatura, visualiza-se em caderno de campo a transformação das condições de gênero por um protagonismo das mulheres em liderarem esses espaços, em coordenarem as falas, iniciarem o canto do Hino do MST e encaminharem os/as educandos/as para as suas salas.

3.4.2) A construção de um conteúdo formativo para a igualdade de gênero

Pela Pedagogia do Movimento localiza-se também na EICS, além da paridade de gênero e do exercício do trabalho socialmente necessário, a construção de um conteúdo formativo para a igualdade de gênero, correspondente às místicas, ao calendário de luta da Escola e aos conteúdos dos espaços de formação dos/as educadores/as. São estratégias pedagógicas formativas que intencionalmente convergem para a desconstrução de opressões historicamente constituídas na sociedade. Enquanto a paridade de gênero, o trabalho socialmente necessário e o tempo formatura se encontram no campo da forma organizativa da Escola que direciona práticas para a igualdade de gênero, as místicas, o calendário de luta e a formação dos/as educadores/as correspondem a um processo de estruturação de conteúdos vinculados ao currículo que também orientam para a formação para a igualdade de gênero.

Pelas **místicas**⁶¹, mulheres e homens atuam defendendo pautas, (in)formando sobre situações dos acampamentos como despejos e sensibilizando sobre os conflitos das subjetividades, como a questão das mulheres, geralmente trabalhada no 8 de março. Em Grupo Focal, perguntei ao Ensino Médio como eles fariam uma mística sobre as desigualdades de gênero e sugeriram conforme a fizeram na sequência do 8 de março:

Eu mostraria o trabalho para um piá, vários piás, homens num mesmo lugar. Ou as meninas que ficariam ali no canto fazendo alguma coisa, igual faz aqui no acampamento. E igual os meninos que ficam lá em baixo, jogando ou bebendo. Sei lá, alguma coisa. E as mulheres fazendo algo para mudar. E algo que elas estão fazendo para ajudar a mudar. (Educanda, Grupo Focal com Ensino Médio, março de 2017).

A educanda usa o próprio acampamento para exemplificar onde a desigualdade de gênero está visível, partindo da divisão sexual entre os lares e da

⁶¹ A questão pedagógica da mística é a de envolver as pessoas pela alteridade, onde nos colocamos no lugar do outro, do oprimido. É um recurso artístico e pedagógico para compreender as tensões e conflitos que nos cercam.

necessidade da organização das mulheres perante suas realidades de desigualdade. Conforme me é relatado e transcrito em caderno de campo, no 8 de março de 2017⁶², o NS responsável pela mística do Tempo Formatura elaborou uma mística com o tema da violência contra as mulheres, expondo a divisão sexual do trabalho e a organização das mulheres para combater o patriarcado.

you viu a mística de terça feira, né. Nenhum moleque quis ler o poema, correram sumiram, foram para Nárnia e não quiseram voltar, porque o tema de mulher, então eles ficaram meio assim, e sobrou só pras meninas, e aí chegou na hora e o Jonas me perguntou onde estava o resto. E eu falei que chamei. Mas aí eu dividi um pouco as tarefas, se não fica só eu fazendo as coisas. (Educanda 1. Grupo Focal de coordenadores/as de NS, março de 2017).

Essa fala revela os limites para que o debate de gênero seja assumido como essencial para o coletivo escolar, pois implica em transformar posturas machistas que os sujeitos trazem dentro de si. O debate sobre as desigualdades de gênero proposto na mística, abordado pela questão das mulheres, parece não acolher os meninos jovens, deixando apenas para as meninas trabalharem sobre o tema da mulher no 8 de março.

São diversos os materiais culturais que o MST possui que atribuem à mulher a sua condição como lutadora, camponesa e trabalhadora, como a música muito utilizada pelas místicas “Sem medo de ser mulher” de Zé Pinto: Pra mudar a sociedade do jeito que a gente quer/ Participando sem medo de ser mulher/ Por que a luta não é só dos companheiros/ Participamos sem medo de ser mulher”.

Pelo **calendário de luta** planejado pelo Setor de Educação e pelo coletivo de educadores, a EICS valoriza as datas que marcam acontecimentos que são ponto de partida para a organização e para a formação, como a da do 8 de março, que impulsiona a história de luta das mulheres. A matriz formativa da luta social revela-se por meio

do estudo e investigação das lutas sociais existentes dos trabalhadores/as de perto e de longe que é objeto de estudo científico na escola, por meio das disciplinas de ensino ou de outras atividades curriculares que são

⁶² Todo sábado, no acampamento, acontece o baile com discotecagem e muita dança. Na semana do 8 de março, para a abertura do baile, foi realizado uma mística e uma emocionante homenagem às mulheres do acampamento, a qual foi organizada pelas educadoras e educandas da EICS. Na homenagem elas comentaram das dificuldade de ser mulher em acampamento, em famílias que se estruturam a partir da acolhida e do auto sustento, e das expectativas que se projetam sobre elas.

organizadas a partir de seminários, círculos de debates, semanas temáticas. Mas, também faz parte do currículo da escola, a participação dos estudantes em ações da luta social a partir do seu vínculo com o MST (...). (LEITE, 2015, p. 148)

No plano de ação da escola, a gente discute as datas que a gente vai trabalhar. Então na semana pedagógica já tiramos que tiramos o dia da mulher para debater e para romper com aquela coisa que o dia da mulher não é para comemorar. É para retomar sobre o porquê do dia internacional da mulher. [...] Já tiramos da semana pedagógica o trabalho sobre a questão das mulheres, e sua presença no calendário de lutas (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

O calendário de luta do Movimento e da Escola vinculado com a luta das mulheres e de suas perspectivas perante a reforma agrária é possível desde

A organização da Assembleia de Mulheres, que ocorre antes das conferências da CLOC (desde 1997) e Via Campesina (desde 2000), amplia a formação e o poder de barganha das mulheres para participarem do debate sobre as questões agrárias e pautar uma agenda de gênero na luta de classes e nas Políticas de Estado (SCHWENDLER, 2015c, p.106).

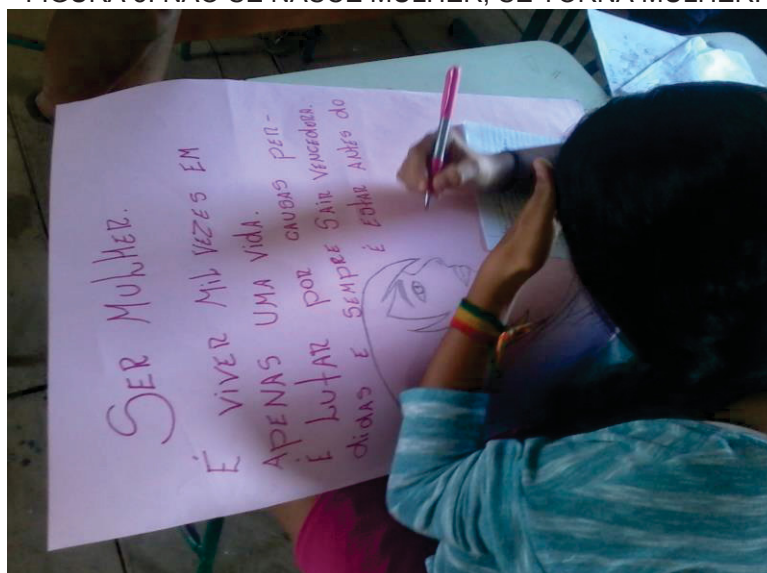
Portanto, no 8 de março, dia de luta das mulheres contra o patriarcado e o agronegócio, a educanda J.V, coordenadora de NS, participou pelo Núcleo de Base do Acampamento das atividades de luta organizadas pelo Movimento, faltando à escola, mas comparecendo ao centro de Londrina onde pode protestar contra a Reforma da Previdência junto com a juventude do MST de outros acampamentos e assentamentos do Paraná. Na marcha, a educanda segurava a faixa a seguir: “Estamos despertas contra o capital e o agronegócio. Nenhum direito a menos”.

FIGURA 4: ESTAMOS TODAS DESPERTAS CONTRA O CAPITAL E O AGRONEGÓCIO.



FONTE: da autora. Ação das mulheres do MST em frente a Previdência de Apucarana - PR, 8 de março de 2017.

FIGURA 5: NÃO SE NASCE MULHER, SE TORNA MULHER.



FONTE: da autora. Atividade de artes da EICS sobre o 8 de março. Ortigueira – PR, 8 de março de 2017.

A coordenadora da EICS descreve que as professoras que participam do Setor de Gênero tornam possível discutir de diferentes formas as questões de gênero no conteúdo escolar, portanto, nessa data, o momento

é pra refletir sobre a desigualdade da mulher na sociedade, que o respeito e o cuidado tem que se constituir a todo momento. Por essa orientação, se configurou de diferentes formas nas turmas. E várias professoras participaram, que é possível pela organização da luta, participam da luta das mulheres. A gente entende que é importante e tenta se liberar para ir pra luta (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

O coordenador comenta que foi realizada uma produção de texto nessa data para que focasse na questão da mulher. Para ele, a data do 8 de março alcançou a todos, pois circulavam pelos celulares, informações sobre a questão das mulheres. E sobre trabalhar essa data na Escola, ele considera que a coordenadora deve encontrar mais sentido do que ele por ela ser mulher:

*O pessoal estava planejando fazer a mística nesse tema. Ontem, que teve a produção escrita do texto sobre as mulheres. (...) Como temos diversos grupos aqui na escola, no whatsapp, ontem, 8 de março, as informações correram tudo, leram, viram fotos, vivenciaram isso mesmo. **Mas não podia ficar só no 8 de março, tem que ser permanente e cotidiana.** Pra ajudar, em questão de coordenação, talvez pra Érika, como mulher coordenadora, talvez pra ela transpareça que é uma função importante na escola e que bom que é uma mulher. Esse olhar da mulher que é historicamente submissa e oprimida seja fundamental (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).*

O debate das questões de gênero sobre as desigualdades das mulheres na Escola, concordando com o coordenador, deve-se se dar de forma contínua e processual, intercalando com o complexo de estudo no currículo escolar. As metodologias de trabalho com as mulheres do MST propostos pelo coletivo nacional de mulheres do MST em 1998 (MST, 1998) que envolve a educação considera que é necessário “colocar o tema em debate com o Setor, em seminários; debater com professores o método de educação das crianças; e buscar a integração dos pais nesta discussão” (MST, 1998, 52). O debate das relações de gênero na educação, a partir do protagonismo das mulheres camponesas, pode fazer parte do currículo das escolas do MST, uma vez que para o Movimento “o currículo é o conjunto de atividades educativas realizadas na escola. Vai desde a lista de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos, até atividades culturais ou de lazer, proporcionadas pela organização” (MST, 2005, p.143). A formação do currículo nas escolas não se dá de forma neutra, dividindo o que é conhecimento e o que não é, muitas vezes hierarquizando, subordinando os sujeitos a partir das táticas de

organização e de classificação dos procedimentos disciplinares pertencentes a um campo que está em constante exercício de poder (LOURO, 1999).

Então, na EICS, o 8 de março torna-se um dia de luta e um dia de discussão sobre sua origem e proposição, compondo o currículo por um dia. A professora que trabalhou a produção textual com as turmas expôs que é necessário trabalhar essa data, pois a tendência é a de se comemorar a data ao invés de usá-la como instrumento de luta. As mulheres se auto organizam no acampamento, e esse é o espaço de organização da luta pelas mulheres, enquanto que na Escola, a atividade é de informação, discussão e desconstrução das desigualdades marcadas pelo patriarcado latente.

para os 6° e 7° anos. Eles estavam com a tendência de que o 8 de março é uma data comemorativa. E não é pra comemorar é pra ser uma data de reflexão e de organização, pensar o que pode ser mudada e quem sabe criar uma pauta de reivindicações. Igual a história das companheiras operárias que foram mortas em 1987, que não é uma data para comemorar (Educador 9. Grupo Focal com os/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

Assim como aparece nos grandes veículos de comunicação, o 8 de março é considerado um dia para se homenagear as mulheres, lhe dar flores, presentes de estética e propagandear produtos de cozinha e de limpeza. A apropriação do capitalismo sobre essa data reforça os estereótipos da mulher frágil e principalmente reforça o seus papéis sociais como a do lar. Portanto, o resgate da origem do 8 de março e de seu caráter político é desenvolvido na Escola para que compreendam que a luta das mulheres por direitos possui um processo histórico e uma incompletude a qual a luta não se encerra nessa data e nem quando se conquista um direito.

A **formação dos/as educadores/as**, propicia espaços de debate sobre as questões de gênero e sexualidade, por meio do Coletivo de Sexualidade do MST, de espaços de formação dos/as educadores/as como o Encontro Estadual de Educadores da Reforma Agrária, o Seminário de Gênero da Educação do Campo promovido pela UFPR, Queen Mary University of London com o apoio do MST, e a semana pedagógica. A coordenadora expõe que o Coletivo de Sexualidade, do qual faz parte, abrange tanto as questões de gênero, quanto as de sexualidade e da diversidade.

No próprio setor de educação a gente vem avaliando, mas nas nossas formações a gente não tinha espaço pra isso. Esse coletivo que faço parte a gente vem trazendo pro acampamento e pra escola. É essencial seguir, porque aí a gente discute a sexualidade, a diversidade e o gênero (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

O coordenador, por sua vez, compreende que a Escola está em um momento em que não se percebe nitidamente desigualdades de gêneros. Assim, não há momentos específicos de formação para os educadores sobre as questões de gênero:

*Embora toda essa formação que a gente tem duas ou três vezes no meio do ano, nos encontros, todo ano há o debate de gênero. Mas aqui na escola não há especificamente esse debate. Não há, talvez, porque, acredito que aqui na escola não se aflora tanto essa questão. **Quem tem um melhor entendimento talvez vá perceber algum machismo que está impregnado nessa turma, nesse cenário de trabalho:** por que são mulheres que trabalham na cozinha e não homens? (Jones, coordenador da EICS, março de 2017).*

Estudar o feminismo significa se aprofundar nas relações de gênero para compreender as desigualdades, e assim, encontrar na conjuntura meios de transformá-las (LOURO, 1999). A Escola vem se formando ao longo dos anos, conjuntamente com o setor de mulheres do acampamento e com o setor de educação do Estado do Paraná, as aprendizagens e conquistas epistemológicas ganham sentido quando relacionadas com a realidade em que estão inseridos. Quando se é mulher já se percebe muito machismo, mas quando se estuda o feminismo, trabalha-se com o gênero como uma categoria de análise que permite a problematização, e também a luta política para modificar as assimetrias. Assim, “para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais” (LOURO, 1999, p.86). A coordenadora pedagógica da EICS revela que as intervenções, resultantes das formações coletivas sobre gênero e sexualidade apreendidas pela Pedagogia do Movimento, tiveram impacto na vida dos/as educandos/as:

É importante pontuar uma intervenção do Setor de Educação do Movimento, que há um coletivo que trabalha a questão da sexualidade nos acampamentos. Há dois anos, tem todo um processo - fazemos uma sondagem com os educandos, para ver o que precisa ser trabalhado, e qual a compreensão deles. E depois ver a devolutiva. E depois dessa intervenção, a gente não está tendo caso de gravidez na adolescência, que

foi um tema que foi trabalhado. (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

A coordenadora ressalta que desde o início da Escola Itinerante os/as educadores/as são incentivados/as à desenvolver as questões de gênero em sala de aula, sobretudo a partir da perspectiva da desigualdade das mulheres em relação aos homens.

Mas na verdade desde os primórdios do movimento e da EI a gente é convocado a trabalhar com as questões de gênero, a desconstruir essa coisa de que mulher pode e homem não pode, e isso aparece cotidianamente na sala de aula, é um efeito da sociedade sobre nós, sobre as crianças. Essa questão do peso social sobre a mulher, quem sai prejudicada, na moral, são as meninas. As meninas não podem namorar, os meninos já podem. Seriam essas intervenções que os educadores vão mediando (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

O MST influencia a Escola Itinerante a desempenhar uma pedagogia insubmissa ao patriarcado, por meio da divisão do trabalho nos núcleos setoriais, da paridade de gênero, da adesão à luta do 8 de março, pelas místicas etc, proporcionando ao coletivo de educadores e educandos um estímulo intencional à superação das desigualdades de gênero das relações presentes na escola e na comunidade, construindo novas sociabilidades.

Para a reflexão com os/as educandos/as surge a percepção de que mesmo com as formações e os recursos fornecidos para se trabalhar as questões de gênero e sexualidade, a mediação pedagógica se encontra desafiada pelo patriarcado que atinge homens e mulheres:

A M. também participa do coletivo de sexualidade. A partir do coletivo, a M. trouxe textos para discutirmos com os demais educadores também. E as vezes a gente nem se dá conta, porque está tão impregnado. E as vezes a mulher também é machista, acaba reproduzindo (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

É preciso compreender que o patriarcado atua de forma a oprimir mulheres e homens a partir da reprodução histórica por meio das instituições como as igrejas, escolas, dentre outras, e ordens sociais “que levam as mulheres a contribuir para a sua própria exclusão dos lugares de que elas são sistematicamente excluídas” (BOURDIEU, 2017, p.117). O feminismo entra nessa discussão como luta política,

colocando a alteridade como eixo de vivência do gênero, para des-historicizar a eternização (BOURDIEU, 2017) do patriarcado.

Pontuados pelos/as educadores/as, os desafios para se trabalhar pedagogicamente com os problemas das relações de gênero são: a falta de formação para lidar com as questões mínimas que aparecem em sala de aula, assim como com as questões intencionalmente propostas, como a paridade de gênero e o calendário de luta; a falta de articulação entre a formação do coletivo escolar e das famílias da comunidade do acampamento Maila Sabrina sobre as questões de gênero. Os desafios para os/as educadores/as são imensos.

No grupo focal com os educadores é unânime a opinião de que para se trabalhar com as questões de gênero na EICS, há a necessidade de se trabalhar também com toda a comunidade do Acampamento Maila Sabrina, pois muitos familiares responsáveis pelos educandos podem não compreender e não concordar com os motivos de se trabalhar com as questões de gênero na educação escolar.

*Eu vejo que agora as mulheres estão se organizando, é bom, porque **aqui os homens são muito machistas. É visível desde as nossas crianças, eles são machistas.** „Eu não uso rosa“. São muitas expressões. As menininhas, as mulherzinhas. Os homens dormem tarde e as meninas dormem cedo. É uma questão que precisa ser muito debatida. Por mais que tenha discussões, mas são poucas, e desde coisas mais gerais. Eu também vejo que as meninas são inseridas, um menino e uma menina. Mas também a gente precisa ver se elas compreendem isso, né. Um menino e uma menina precisa ser assim. Mas eles compreendem todo o contexto? **Na coordenação são inseridos um homem e uma mulher, mas no contexto, por que é inserido? Isso é muito importante.** Mas as discussões precisavam ser maiores. Quando que teve discussão dessas questões no acampamento? Eu não lembro. Sobre essas questões. **Então não é só inserir o homem e a mulher, mas as pessoas precisam compreender o porquê.** Porque as vezes até aqueles que falam sobre isso precisam se mexer. Precisam compreender a participação dos dois, ver como que é. (Educador 2. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS. Março de 2017).*

A problematização colocada pela educadora revela uma grande ausência de reflexão e conscientização sobre os princípios do MST na Escola e no próprio acampamento. Mostra que a paridade de gênero enquanto representação embora seja importante, se não forem trabalhados outros elementos conjuntamente não dá conta de modificar as relações de gênero patriarcais. A inserção das meninas e dos meninos conjuntamente nas coordenações precisa ser problematizadas com os/as educandos/as para que reconheçam as práticas discriminatórias. A conscientização aprofundada da participação das mulheres na organização também não é feita no

acampamento de forma coletiva, permitindo a manutenção do patriarcado nas relações camponesas de militância. À medida que a luta das mulheres avança em quesitos de organização e de garantia de direitos, o conteúdo formativo dos espaços e encontros também devem se voltar para assegurar a desconstrução dos ideais e práticas patriarcais, pois como afirma o educador 2 “*não é só inserir o homem e a mulher, mas as pessoas precisam compreender o porquê. Porque as vezes até aqueles que falam sobre isso precisam se mexer. Precisam compreender a participação dos dois, ver como que é*”. A falta de formação sobre os conteúdos feministas levou a deformação da forma organizativa tão batalhada para ser garantida.

Desde o núcleo de base, tem um coordenador, mas tem que por uma mulher de coordenadora também. „Ah, por quê?” Porque tem que seguir o regimento. Nunca tem uma formação sobre isso. E os poucos que sabem e os que sabem não se expressam. Porque logicamente, não querem uma mulher lá. Homem é o seguinte, tá lá, teu companheiro, faz uma cagadinha, passa o pano e finge que não viu. Mulher é diferente. Ela da uma pisadinha. Já vai se colocando. Então muitos homens não querem a mulher na coordenação por conta disso (Educador 3. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

O regimento do acampamento não é explicativo sobre as necessidades da intencionalidade de se incentivar a presença das mulheres na luta, porém, se houvesse mais formações e debates sobre a participação das mulheres na organização, a sua presença não seria questionada e rechaçada. Muitos pais questionam os/as educadores/as por fazerem, por exemplo, “ideologia de gênero”, isto porque não encontram no acampamento espaços de discussão que corresponda a defesa desse debate, como o da paridade de gênero ou da diversidade. Para o educador 3, essas discussões devem começar pelo acampamento, para que as famílias compreendam a necessidade de o tema ser debatido e enfrentado junto às ideias tradicionais hegemônicas. O que o educador quer revelar, é que a Escola sozinha, não dá conta de garantir uma transformação nas relações desiguais de gênero, pois a comunidade não vai se educar sozinha sem a intencionalidade dos conteúdos, portanto, é necessário a dialética entre a Escola e o Acampamento:

Principalmente na comunidade. *Porque os pais tendo conhecimento do assunto, você pode trabalhar no assunto, dizendo que isso aí é importante pro seu filho saber. Mas não, começar primeiramente pela escola está*

começando errado. Igual na novela da Globo, o que aquilo transmitia? Mais opressão. Então o que os pais sabem sobre a questão de gênero é o que veem na televisão e o que o Bolsonaro fala, claro. **Então, precisa construir na comunidade e aí inserir totalmente na escola, aí sim funciona.** É o que eu penso (Educador 3. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

O papel do acampamento na formação das novas gerações é de extrema importância para direcionar as práticas de convívio para a emancipação dos sujeitos, pois ele legitima no coletivo de camponeses o que está certo ou não. Para Louro (2013), as pedagogias culturais marcam fortemente as relações sociais, uma vez que os veículos de comunicação de massa propagandeiam ideais de vida e padrões sociais que consideram necessário garantir, como a heterossexualidade, os papéis de gênero e a divisão sexual do trabalho. Assim, forma-se uma disputa de legitimação entre o senso comum e o conhecimento da escola.

Duas educadoras participam de uma formação. Mas a comunidade fica de fora. (Educador 3. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

A gente sempre tem a preocupação do que falar, como falar, como discutir, depende muito. Não é fácil discutir. Não é só uma relação de professor aluno, é com o familiar também, porque envolve a questão do debate de conceito conservador, na verdade (Educador 7. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

As educadoras são desafiadas a dialogar com as famílias dos/as educandos/as acampados/as, instigando o Movimento a abordar as questões de gênero e diversidade também com o acampamento, na intenção de compreender o discurso trabalhado na Escola, para que as educadoras não sejam rechaçadas pelos pais. O debate das diversidades toca na moral religiosa e conservadora historicamente (re)produzida pelas instituições (família, igreja e escola) (BOURDIEU, 2017). Segundo Bordieu (2017), cabe à família “o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem” (BOURDIEU, 2017, p.120). A Igreja também marca a “moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (BOURDIEU, 2017, p.120). E a Escola, por sua vez, nunca esteve separada dos discursos arcaicos e

sobre o segundo sexo, restringindo a autonomia das mulheres em nome do seu “sexo frágil”.

A homofobia e o preconceito social estão presentes na Escola e é um desafio para o coletivo de educadores/as se formarem no processo de desconstrução dos preconceitos, pois é necessário definir o lugar da sexualidade na escola, espaço que até então sempre tratou a sexualidade e os gêneros de forma normatizante. Em outros termos, “se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola” (CÉSAR, 2009, p.48).

E se você chegar pro aluno e falar que ser gay não tem problema, não é assim, você tem que ter muita formação para falar, porque não adianta cutucar e não garantir depois, você tem que aguentar, a família, tudo, é um desafio (Educador 8. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS., março de 2017).

A intencionalidade do PPP, somado às formações direcionadas aos educadores/as pelo Movimento e pela Universidade, precisa proporcionar ao educador a legitimidade dos discursos sobre gênero e sexualidade na pedagogia da escola itinerante. As professoras se veem desafiadas a trabalhar com os/as educandos/as quando o assunto é orientação sexual, diversidade sexual e relações gênero, usando de recursos improvisados conforme seus acúmulos pessoais. Eles debatem com seus educandos/as os limites da opressão de piadas e apelidos:

Eu dou aula pros primeiros aninhos. Ontem eu tava trabalhando a questão de alimentação. E tinha uma pergunta: qual o tipo de trabalho que você exerce na sua família? Eu perguntei quem ajudava a cozinhar, só três não levantaram a mão. Um falou que a mãe não deixa ele cozinhar porque a mãe tem medo dele se queimar. O outro respondeu que é tarefa da mulher cozinhar e que a dele era de ir pra roça com o pai. O outro falou que ele não era mulherzinha para cozinhar. Ai eu tive que trabalhar a questão de gênero. Explicar que nem sempre precisa ser a mulher pra cozinhar. Ai eu trouxe vários aspectos de exemplos de homens que fazem. Ai um me ajudou dizendo que o pai dele faz as coisas da casa. Ai começaram a zoar dele. Dizendo que se ele casar e cozinhar só falta a mulher dele bater nele. Ai começaram a chamá-lo de veado. Ai, o que é veado? Ah, é homem que gosta de homem. Ai eu falei que pra mim veado é animal que pasta. Ai eles falaram, mas veado é homem que gosta de homem. Ai eu peguei uma foto de um animal e falei que eles estavam querendo dizer que é gay. E vocês, o que me diz de homem que gosta de homem? Eles falaram: sai fora, que eu quero ficar perto de gay. Ai vai supor, se você tem um irmão e se ele gostar de outro homem você não vai mais gostar do seu irmão. Ai um falou que na cidade tem caso assim e que só não podem ter filho. Ontem entrei na sala e não ouvi mais ninguém chamar o outro de veado. (educador 8. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

A partir da família, o elemento de reprodução do patriarcado aparece na fala da educadora quando ela trabalhou com a turma a questão do trabalho, onde os educandos dizem que cozinhar é coisa de mulher, feminizando o trabalho doméstico e o homem que faz essa tarefa, caracterizando-o pejorativamente como „veadinho“.

Como visto, a paridade de gênero trabalha com o binário homem e mulher porque é um princípio oriundo da luta protagonizada pelas mulheres camponesas, a qual graças a ela se constrói a visibilidade da diversidade sexual, de gênero e também de raça:

Catarina – porque o movimento trabalha a paridade de gênero mais na questão da mulher e não de outras diversidades? Mais a questão da mulher do que a questão da negritude e da questão gay?

Érika – já tem abertura para se discutir tudo isso. Espaços LGBT. Mas é algo a avançar. A nossa compreensão de sociedade e de ser humano, já tem compreensões, e temos que dar um passo nisso. Sempre ficamos no homem e na mulher (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).

No Seminário de Gênero e Educação do Campo dos/as educadores/as do Campo em 2017 na UFPR, educadores das escolas da reforma agrária, pontuaram que possuem dificuldades em argumentar as questões de gênero e orientação sexual com os/as educandos/as nas suas respectivas escolas, pois para debater, eles têm que lidar com as famílias e com os preconceitos vigentes nos discursos. Esse desafio de mediação também apareceu no grupo focal dos educadores, caracterizando essa situação como um desafio de ensino/aprendizagem que será analisado a seguir.

E na escola, apesar de ser um assunto que deveria ser trabalhado desde tempos atrás e que está entrando na escola agora. Porque toda vez que você chega na sala de aula, você viu no 5º ano, a todo momento tem muita piadinha machista, é: „oh o veadinho, oh o boiolinha“. E como você vai tentar explicar? E se você tenta explicar, a criança chega em casa e fala pros pais e aí cai pra cima de nós. Porque os pais também não têm formação, não entendem. Quando a gente vai explicar da forma que é a realidade, cai pra cima de você, porque eles entendem que não é coisa pra seus filhos estudar. Mas é uma coisa que é complicada aqui, e tem que tomar muito cuidado, mas tem que ser muito trabalhado tanto na escola quanto na comunidade (Educador 3. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

A homofobia e o preconceito social formado no interior da luta de classes, de gênero e de raça se expande pelas relações sociais nos diferentes territórios. Os

apelidos são fortes marcas da presença da construção da homofobia entre as relações de gênero, uma vez que as masculinidades são feridas quando meninos desenvolvem atividades da norma feminina, pois se orientam pela norma do par heterossexual “no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero” (LOURO, 1999, p.80). Há muitas professoras mais preocupadas com as questões de sexualidade do que com as de gênero, tanto no acampamento quanto na discussão teórica, o que não quer dizer que os assuntos não estejam imbricados nos desafios pedagógicos.

O trabalho exercido nos núcleos setoriais da escola é desafiado pelos educandos que trazem na sua construção social as normas de gênero e sexualidade, fazendo com que educadores tomem posicionamentos frente a essas atitudes. A tomada de posicionamento com caráter educativo frente as questões de orientação sexual também é um desafio para o coletivo de educadores, pois estes se sentem ameaçados pelas famílias camponesas, a partir de visões construídas socialmente por raízes patriarcais conservadoras.

a sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões” (LOURO, 1999, p.86).

Os/as educadores/as não tem como evitar em se depararem com questões de gênero, sexualidade e orientação sexual na escola, pois estas são questões constituidoras da vida social (LOURO, 1999). O que está em questão, entretanto, é a abordagem da escola (do currículo, dos/as educadores/as, da organização escolar) sobre a manutenção do padrão heterossexual como a norma das relações entre meninos e meninas.

A forma de abordagem dos/as educadores/as da EICS sobre as desigualdades de gênero na sociedade e no acampamento também se deu pela divisão sexual do trabalho e usam como exemplo as famílias dos/as educandos/as:

Sobre trabalho, o que é trabalho de menina e menino, eles vão falar a partir da casa. Eles vão listar um monte de coisa. É diferente. Eles falam o que mãe faz e o que o pai faz. E quando a gente pergunta por que eles [os educandos meninos] não fazem também com a mãe, eles dão risada (Educador 7. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

Eles [meninos] se espelham nos pais. Quem cuida criança e faz o almoço é mãe. Quem vai pra roça é o pai que chega tarde (Educador 6. Grupo Focal dos/as Educadores/as da EICS, março de 2017).

O educando que sente a masculinidade induzida pela ordem patriarcal, descreve que esta afeta sua relação com a escola e com a sua percepção sobre a divisão sexual do trabalho. Enquanto outro educando faz um discurso essencialista, provocando que os homens são mais fortes que as mulheres e por isso há essa divisão de papéis. Outro relativiza as conquistas das mulheres de forma meritocrática, como se elas pudessem conquistar qualquer espaço social se assim desejarem. Percebe-se na fala dos/as estudantes, a educação homofóbica e machista e que são socializados nas famílias.

Educando 1 – eu acho que essa escola vai ter que trabalhar a igualdade de gênero. Por causa que o próprio coordenador da escola faz desigualdade, porque ele pega só os mais fortes pra pegar as coisas, sendo que tem mulher aqui para fazer o trabalho pesado também.

Catarina – e você já falou isso para ele?

Educando 1 – já.

*Educando 3 – **mas é comprovado que a mulher é mais fraca que os homens.***

Catarina – não seria porque os meninos desde criança são motivados a se fortalecer né, brincando na rua?

*Educando 3 - Mas acho que só existe isso se a pessoa não lutar. Se a mulher não se esforçar, **não lutar para ter uma profissão no lugar do dirigente, ai ela consegue.***

Educando 1 - Eu acho que a juventude tem pouco espaço, porque aqui no acampamento tem muito machismo.

Educando 3 – Sabe o que é? Falta de vontade!

Educando 5 – Eu não acho que é falta de vontade.

*Educando 7 – é falta de se organizar. **Tem uns que vão e tem outros que só vão para organizar a festa.** (Educandos 1, 3, 5 e 7. Grupo Focal de coordenadores de Núcleo Setorial. Março de 2017.)*

No debate dos/as educandos/as durante o Grupo Focal com as coordenações dos núcleos setoriais, revelou-se o interesse em contestar as masculinidades e feminilidades como inatas, meritocráticas ou construídas socialmente. Desta forma, para os jovens, ou a mulher nasce sendo mais forte que homem para poder realizar trabalhos pesados, ou ela a partir de um esforço intenso próprio conseguirá alcançar a igualdade. Além de que, para esses/as educandos/as o machismo que está impregnado na escola atrapalha a organização da juventude, mas que também poderia ser combatido se o coletivo de juventude estivesse mais estruturado e comprometido entre si para pautar suas demandas.

A coordenadora da Escola identifica um desafio de lidar e abordar as questões de gênero sob uma perspectiva pedagógica, pontuando que é necessário se ver no mundo para poder dialogar com os/as jovens sobre a discriminação das mulheres e a construção dos papéis sociais:

*É um constante romper com aquilo que é natural. Sempre é difícil. Cada vez que você aborta é lidar com vidas diferenciadas, conservadoras ou não, não podem ser motivo de deixar de fazer o trabalho. Jamais. **Mas dentro das próprias salas de aulas com a experiência que vivencio com o grupo da sexualidade, o preconceito com a menina é visível**, dessa força do papel social, entre as crianças, e como você lida com isso? **Então tem que dialogar e se ver no mundo** (Érika, coordenadora da EICS, em março de 2017).*

Com estes desafios, compreende-se que há muito que se construir sobre as relações de gênero e de sexualidade junto aos educadores e educandos, aprofundando em correntes teóricas e avaliando as suas práticas.

Os princípios do MST protagonizados pelas mulheres camponesas para orientar a igualdade de gênero na estrutura organizativa do Movimento, por um lado, se constitui na vivência como um processo formativo para os/as Sem Terra, porém, por outro lado, se constitui com desafios por necessitar de uma formação para homens e mulheres baseada em conteúdos teóricos. A forma da paridade de gênero nas representações das instâncias, como visto, nem sempre trará a emancipação e empoderamento da mulher Sem Terra, pois depende sobretudo, da dialética prática com a teoria, a partir de uma formação de conteúdos explicativos que desmistifiquem as origens da luta pela igualdade.

Para a Schwendler e Thompson (2017), como visto, há três principais meios em que a educação formal do MST a partir da Pedagogia do Movimento pode orientar para a igualdade e o empoderamento das mulheres. Primeiro, pela inclusão do debate das discussões de gênero no currículo escolar; segundo, pela desconstrução da divisão sexual do trabalho a partir da auto-organização dos estudantes; e por terceiro, pela inserção das jovens mulheres em espaços de capacitação historicamente tidos como masculinos. Portanto, é tanto na organização do espaço e tempo escolar, quanto no reconhecimento da epistemologia feminista no currículo escolar e nas formações dos/as Sem Terra que se torna possível acumular conteúdos que formem argumentos sobre as necessidades e práticas da igualdade de gênero do próprio Movimento.

4) CONCLUSÃO

A presente pesquisa analisou as expressões dos princípios político-organizativos do MST voltadas para a igualdade de gênero e que constroem a prática pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber pela forma e pelo conteúdo. Busquei, nessa pesquisa, compreender os limites e sucessos das influências da Pedagogia do Movimento que direcionam caminhos de igualdade de gênero na rotina pedagógica. O princípio da paridade de gênero nas coordenações do MST que é também usado nos Núcleos Setoriais da auto-organização dos estudantes da EI foi problematizado por mim para que eu pudesse compreender os limites e os avanços dessa estratégia de combate às desigualdades de gênero como prática educativa. Na Escola, se evidenciou pela pesquisa, que a construção de um conteúdo formativo para a igualdade de gênero a partir da formação dos/as educadores/as, das místicas e do calendário de luta deve ser aprofundada para legitimar essa forma da organização da Escola que instiga a igualdade de gênero.

A Escola está em relativo crescimento em relação à organização do acampamento. Conforme a comunidade se estrutura pelos princípios do Movimento, participando das lutas, das formações e na própria forma de se organizar, a Escola também se apresenta de acordo com o nível de organização e de debate do território no qual está inserida, uma vez que a Escola é construída pelas famílias do Maila Sabrina. Desta forma, o acampamento, como espaço de resistência camponesa, constrói por meio da Pedagogia do Movimento metodologias de transformações das relações estruturantes, como as de trabalho e de gênero, que por sua vez, alcançam as dimensões da Escola. Observa-se na análise do capítulo um, que a luta contra o agronegócio e pela construção de um território soberano pela Reforma Agrária Popular se articula com a luta pela emancipação das mulheres do campo na estruturação do feminismo camponês e popular. Traz-se assim para a agenda do Movimento a perspectiva de que “sem feminismo não há socialismo”, e de que a proposta educativa da Escola requer metodologias de equiparação dos gêneros no campo da igualdade.

Como visto no capítulo dois, as mulheres camponesas, se auto organizam num processo histórico de luta pela terra, buscando seu reconhecimento como trabalhadoras rurais, pela erradicação da violência contra as mulheres e por mais participação nas instâncias dos movimentos sociais. Com o avanço da organização das mulheres, a sua condição é problematizada a partir da divisão sexual do

trabalho (público e privado, produtivo e reprodutivo, dupla jornada de trabalho, desigualdade salarial etc.), e do impacto do patriarcado e do agronegócio em suas vidas, transpondo o debate para que se organizem enquanto coletivo de gênero. Essa mudança conceitual da auto-organização proporcionou aos movimentos sociais do campo, como o MST, a leitura de eixos estruturantes de desigualdade entre os sujeitos na sociedade, intrinsecamente relacionados entre si, como a questão de classe e de gênero. Os diferentes privilégios que marcam os ricos dos pobres, os homens das mulheres, o capitalista do trabalhador, estruturam a sociedade e as relações, podendo, portanto, ser transformadas.

A superação da estrutura patriarcal pode ser o objetivo do trabalho empírico e epistêmico sobre as relações de gênero, pois sem o debate não há chances das desigualdades e violências contra as mulheres serem combatidas nas práticas sociais e educacionais. Da mesma forma, evidencia-se que a questão de gênero torna-se elemento fundamental para análise da superação das condições capitalistas, pois se relaciona ao trabalho, às relações sociais, à produção de alimentos e às violências, revelando que as questões de gênero também marcam as questões de classe. Com isto, o feminismo camponês e popular alinha as demandas das mulheres camponesas às formas de produção agrícola e de novas relações sociais, tornando as questões de gênero uma luta por dentro da luta de classe com caráter formativo para os/as lutadores/as pela terra. Articuladas nacionalmente e internacionalmente pela Via Campesina, as mulheres do campo reconhecem que o projeto popular de desenvolvimento do campo deve estar articulado com a emancipação das demais categorias de intersecção, para se constituir um território anticapitalista, antipatriarcal e antiracista.

A perspectiva das mulheres camponesas no movimento social permite que a reflexão da coletividade se aguace para a realidade da desigualdade de gênero na organização do Movimento e na Escola, incentivando práticas formativas que desconstruam as disparidades e opressões de gênero, como a paridade de gênero e a luta no 8 de março. Conforme analiso no capítulo terceiro, na Escola Itinerante Caminhos do Saber a Pedagogia do Movimento é fomentadora dos processos educativos, visando o diálogo com a estrutura organizativa do próprio acampamento, estruturando então de forma auto organizada, com paridade de gênero, com místicas, símbolos do Movimento e com um calendário de luta que transforma a sua forma e o seu conteúdo. Assim, possibilita-se localizar na Escola os princípios de

organização do MST que são voltados para a igualdade de gênero. Por mais que na educação pública se tenha inúmeras dificuldades de construir políticas públicas de igualdade de gênero, a EICS atribuída ao Movimento desempenha um papel importante de problematização dessas relações a partir das matrizes da Escola e dos princípios do Movimento. Nessa pesquisa pude, portanto, sistematizar as práticas educativas que acolhem a intencionalidade da reflexão sobre as relações de gênero.

Sob o olhar da Pedagogia do Movimento, do Oprimido e do Trabalho, a EICS ganha desdobramentos que ultrapassam a forma de educação popular, ganhando um enredo no que diz respeito às concretizações de práticas que propulsionam relações igualitárias de gênero. Então, pela Pedagogia do Movimento, a construção da igualdade de gênero na Escola se faz percebida a partir de práticas que ocupam o lugar que seria predominantemente do patriarcado se não fosse o protagonismo das mulheres camponesas em intervirem nos princípios do MST.

Construir a EICS significa, portanto, construir o que até então nunca foi construído. Significa ressignificar as relações entre educação e trabalho, formando seus educandos para a compreensão do trabalho como atividade humana formadora, que transforma as relações de gênero e empodera as mulheres a liderarem espaços políticos e problematizam as masculinidades opressoras dos gêneros. Observou-se na pesquisa, que as relações de gênero são transformadas quando ao analisar os depoimentos das educandas sobre suas participações nas decisões da Escola, elas reconhecem a disparidade e, ao mesmo tempo, o seu empoderamento para lidar com isso, pontuando as ações machistas dos outros educandos e das expectativas sobre o papel delas como mulher na manutenção da Escola. Entretanto, a pesquisa não dá conta de observar os currículos e materiais didáticos usados pela Escola para analisar a junção de práticas e teorias sobre a igualdade entre meninos e meninas.

A pergunta de pesquisa é respondida quando localizada, na forma de organização da Escola e no conteúdo desenvolvido, limites e vivências do coletivo escolar sobre os princípios do MST que direcionam para as questões igualitárias de gênero. Estes princípios no espaço escolar conflitam com as vivências geradoras de desigualdades entre as diferenças dos gêneros, seja nos Núcleos Setoriais pela paridade de gênero ou no trabalho socialmente necessário, onde homens e mulheres devem cumprir as mesmas tarefas, gerando a problematização sobre os

papeis sociais, as divisões do trabalho pela dimensão sexual e as violências patriarcais dentro do processo educativo.

A paridade de gênero e a vivência no trabalho socialmente necessário com lentes no empoderamento da mulher e da divisão sexual do trabalho também apresentam desafios e contradições na EICS. A paridade de gênero nas coordenações dos Núcleos Setoriais não dá conta, sozinha, do empoderamento das educandas e da conscientização do coletivo escolar sobre as desigualdades e a luta da mulher. Ela precisa ser problematizada pelos conteúdos trabalhados no percurso da escola. Conforme revela a pesquisa, as práticas da Pedagogia do Movimento na Escola que orientam para igualdade de gênero precisam ser apoiadas em fundamentação teóricas com todo o coletivo escolar, para que a lacuna da desinformação sobre as desigualdades de gênero não gere espaço para contestações das práticas de igualdade. Em entrevista com as educadoras e em grupo focal problematizou-se as dificuldades de se trabalhar a partir de práticas de igualdade de gênero, pois muitos familiares, educadores e educandos não compreendem apenas pela prática as necessidades dessa orientação pedagógica de gênero. O limite de alcance dessa pesquisa é o de que a questão de gênero ultrapassa a formação de professores e de conteúdos da EICS, pois ela está presente nas relações cotidianas que são generificadas, e que têm potencial para serem reproduzidas ou problematizadas.

A pesquisa permite inferir que o trabalho socialmente necessário, ainda que faça todo o coletivo escolar participar das decisões e da manutenção da escola, não necessariamente desmistifica a divisão sexual do trabalho. Se este trabalho não for problematizado a partir de conteúdos do debate de gênero no complexo de estudos, a desconstrução das masculinidades hegemônicas e a transformação das relações de gênero também não ocorrem. Da mesma forma, a pesquisa evidencia que os conteúdos das místicas, do calendário de lutas e da formação dos professores devem se relacionar na problematização sobre a forma como a Escola escolheu se estruturar.

Embora reconheça sua importância, a pesquisa não deu conta de sistematizar uma crítica sobre os conteúdos abordados ao longo do período letivo referente a igualdade de gênero, pois ou analisava-se a organização da escola ou analisava-se os conteúdos de cada disciplina. Entretanto, ficou evidente uma ausência de uma didática articulada aos conteúdos sobre os conceitos de gênero,

papel social, representatividade e igualdade na EICS, o que dificultou um aprofundamento sobre essa abordagem específica como parte da pesquisa. Assim como a ausência de materiais formativos do Setor de Educação do MST sobre a igualdade de gênero para as escolas, dificultou a análise da pesquisa sobre o currículo e conteúdo, deixando como indício de que esse debate em específico precisa ser melhor trabalho no conjunto da escola. Constata-se que, analisar sob o viés das relações de gênero os conteúdos trabalhados em cada disciplina dá margem à novas pesquisas e possui potencial para fortalecer o processo educativo orientado para a igualdade de gênero nas escolas de luta pela terra.

Assim, observa-se a partir da minha pesquisa, que para a forma organizativa de paridade de gênero, o trabalho socialmente necessário e o de tempo formatura gerarem impactos nas relações desiguais de gênero na Escola é preciso estar em diálogo com os conteúdos formativos, desmistificando com a história das mulheres e com as práticas agroecológicas, por exemplo, as opressões vigentes. Apenas com a paridade de gênero ou com o trabalho socialmente necessário, a busca por relações de igualdade não necessariamente se efetiva. Conclui-se, que a forma e o conteúdo precisam estar articulados nas práticas pedagógicas da escola para que a igualdade de gênero seja vista como necessária e compreendida por todos/as.

A relação entre educandos, educadores e família é um desafio para a EICS, pois muitos dos discursos defendidos pela Escola não correspondem aos da família, apesar de estarem ambos no mesmo acampamento. As famílias carregam as tradições da moral religiosa e da cultura patriarcal, as quais formam suas gerações conforme suas concepções, que muitas vezes contrastam com a defesa efetiva da igualdade de gênero. A EICS possuiu contradições e desafios para a superação das desigualdades de gênero tanto quanto o acampamento no qual estão inseridos. Entre os desafios destaca-se o aprofundamento de debates e de conteúdos formativos para os/as educadores/as, para a comunidade do Maila Sabrina e para o complexo de estudo. Entretanto, a partir das análises realizadas na Escola questiono-me como trabalhar com essa igualdade onde as meninas se mostram mais dispostas e empoderadas do que os meninos?

Tal questionamento me levou a refletir sobre novas possibilidades de pesquisa que busquem compreender nas relações de gênero questões como a das masculinidades hegemônicas que se reproduzem no espaço escolar; questões como a do protagonismo e da participação da acampada transgênera na coordenação do

Coletivo de Juventude; e questões como a do impacto das vivências na paridade de gênero e no trabalho socialmente necessário sobre a vida das educandas fora do espaço escolar, como na família, nas coordenações dos núcleos do próprio acampamento ou do Coletivo de Juventude. Tais questões surgem a partir das observações em campo.

A promoção da igualdade de gênero na educação pública com direcionamento pedagógico é limitada e ameaçada constantemente. Nota-se pelas campanhas feitas contra esse tipo de debate na escola, chamado pelos grupos conservadores de “ideologia de gênero”. Porém, na EICS, uma escola do acampamento, uma escola dos acampados, esse tipo de debate não depende de políticas educacionais, ele acontece por iniciativa das mulheres que lutam pela terra, dos setores de gênero, de educação e da juventude. A orientação depende da análise da estruturação da forma e do conteúdo voltado para a igualdade de gênero na Escola, da formação dos/as educadores/as, e da organização das mulheres camponesas para orientar e impulsionar com formação a comunidade sobre as questões estruturantes das desigualdades para que possam incidir com planos estratégicos na estrutura campesina e no campo da educação. Assim, a EICS é um espaço político-pedagógico onde ocorre tanto a reprodução da estrutura de padrões tradicionais de gênero, quanto a estruturação de novas possibilidades o que implica a reflexão sobre a igualdade de gênero entre os/as educandos/as e os/as educadores/as. A mudança de forma e de conteúdo da organização social interferida pela luta das mulheres pela igualdade nas questões de gênero no acampamento também orienta a organização dos princípios do MST da EICS.

REFERENCIAS

ALÓS, Anselmo P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(2): 421-449, maio-agosto. 2011.

ARAÚJO, Djacira M. de O. A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento. 154 f., 2011. **Dissertação (Mestrado)**. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011

ARAÚJO, Djacira M. de O. Movimentos Sociais: questões de gênero e educação na Experiência do MST. 2014. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Movimentossociais.pdf> Acessado em 28/01/2018.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n1, jan/jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acessado em 29/03/2017.

ARROYO, Miguel G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia. G.; SCHWENDLER, Sônia F. (ors). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v.1, Curitiba, Ed UFPR, 2010.

BAHNIUK, Caroline. Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. **Dissertação de Mestrado**. UFSC. 2008.

BELESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BOBBIO, Norberto. Sociedade Civil. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola; e PASQUINO, Gianfranco. (orgs). **Dicionário de política.**; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühnder – 5ª ed. - Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.

CALDART, Roseli S. Caminhos para a transformação da escola. In.: CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; e DAROS, Diana. (orgs.). **Caminhos para a transformação da Escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo**. 1ª ed São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLO, Marlene L. S.; FREITAS, Luiz C. de.; CALDART, Roseli S. (orgs). **Caminhos para a Transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1ª ed São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

CALDART, Roseli S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli S. (org) e (textos) de André Rosana Fetzner. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli S. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1. Jan/Jun, 2003.

CALDART, Roseli S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. vol.15 n.43 São Paulo Set/Dez. 2001.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARIGNANO, Julio. Ameaça de despejo mobiliza 430 famílias do MST no norte do Paraná. <Disponível em <<http://porem.net/2017/10/31/ameaca-de-despejo-mobiliza-430-familias-do-mst-no-norte-do-parana/>>. Acessado em 20/11/2017

CARVALHO, Letícia; GUEDES, Maíra; e MONTEIRO, Julia. **Feminismo popular, história e contextos da luta das mulheres pelo poder**. (Não Publicado). 2017.

CARVALHO, M. P. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N.; NOBRE, M.; AUAD, Daniela. (Orgs). **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999.

CÉSAR, Maria. R. De A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**, Curitiba, n 35, Editora UFPR, 2009.

CINELLI, Catiane. O movimento de mulheres camponesas e o feminismo camponês e popular. In: SILVA, Márcia A. Da. (Org). **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo – Perse. 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: InVerso, 2015.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. In.: **Educação e Realidade**. n.20. v.2. Porto Alegre. jul.dez. 1995.

Constituição Federal de 1988. Art 13. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 29/03/2017.

CPT. Setor de Documentação da Secretaria Nacional da CPT. 2010. Disponível em <www.cptnacional.org.br>. Acessado em 28/11/2017

CUT. Paridade na CONTAG é mais uma conquista, mas não encerra a luta das mulheres. Disponível em: <http://cut.org.br/artigos/a-paridade-na-contag-e-mais-uma-conquista-mas-nao-encerra-a-luta-das-mulheres-ru-49f8/> Acessado em 28/03/2017

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia R. e FERREIRA, Ilma. (orgs). **Escola e movimento social: experiência em curso no campo brasileiro**. 1Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DATALUTA. Banco de dados da luta pela terra, 2016. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/> Acessado em 28/01/2018.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Estudos Feministas** – Florianópolis. 12 -1: Janeiro, 2004.

DELPHY, Christine. Teorias do Patriarcado. In.: HIRATA, Helena. (org). **Dicionário crítico do feminismo**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DOARÉ. Hélène Le. Paridade de gênero. In.: HIRATA, Helena. (org). **Dicionário crítico do feminismo**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

ENGELMANN, Solange. **O papel da reforma agrária popular no Brasil**. MST. 2016. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/26/o-papel-da-reforma-agraria-popular-no-brasil.html>. Acessado em 27/01/2018.

ESMERALDO, Silveira L. G. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. In: NEVES, Delma P.; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde. (orgs). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

ESPINOSA- MIÑOSO, Yuderlys. **Una Crítica decolonial a la epistemología feminista crítica**. 2014. Disponível em: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18402.pdf>. Acessado em 01/03/2017.

Estatuto da Terra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acessado em 27/03/2017.

FARIA, Nalu. Economia feminista e a agenda de luta das mulheres no meio rural. In.: Andrea Butto (org). **Estatística rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres das mulheres**. Brasília: NEAD, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/564> Acessado em 14/07/2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Soberania alimentar como território. In: TÁRREGA, Maria C. V. B.; SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs). **Conflitos Agrários: seus sujeitos, seus direitos**. Goiânia: Ed. das PUC Goiás, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançando. Reforma agrária. **Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira**. 2009. Disponível em:

www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF
Acessado em 19/11/2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Debates: O MST e as reformas agrárias no Brasil**. n° 24. OSAL: Outubro de 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2.Ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica C. (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançando. Espacialização e territorialização do MST. In.: **A Reforma Agrária e a luta do MST**. Vozes. Petrópolis, 1997.

FILIPAK, Alexandra. **A nossa escola, ela vem do coração: política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras das escolas itinerante caminhos do saber** (Ortigueira, PR). Dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2007.

FOLHA DE S.PAULO. **Brasil ocupa 79ª posição em ranking de paridade de gênero no trabalho**. Set/ Out. 2016. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/10/1826457-brasil-ocupa-79-posicao-em-ranking-de-paridade-de-genero-no-trabalho.shtml> Acessado em 26/03/2017.

FORO, Carmen; RODRIGUES, Edjane; e DA SILVA, Madalena M. **A paridade na CONTAG é mais uma conquista, mas não encerra a luta das mulheres rurais por igualdade**. Disponível em: <http://cut.org.br/artigos/a-paridade-na-contag-e-mais-uma-conquista-mas-nao-encerra-a-luta-das-mulheres-ru-49f8/> Acessado em 26/03/2017.

FRANK, Andre G. A agricultura brasileira: capitalismo e mito do feudalismo - 1964. In.: STÉDILE, João Pedro (org); Douglas Estevam (assistente de pesquisa). **A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda - 1960- 1980**. 1° Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006

FREIRE, Paulo F. S. As contradições socioeconômicas do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro e a reforma agrária popular. UNESP - **ANAIS Jornada de Estudos Agrários, territórios e movimentos sociais**. GT 1: "Dilemas e Perspectivas da Luta pela Terra: Reforma Agrária e Reforma Agrária Popular. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, ed.17. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4°ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz C. De. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In.: CALDART, Roseli S.; FETZNER, Andréa R. (org). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, Luiz C. De. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FURLIN, Neiva. A perspectiva de gênero no MST: um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres. In.: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo De. (orgs). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa. 2013.

GATTI, Bernardete A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In.: MIRANDA, Sônia. G., SCHWENDLER, Sônia. F. (orgs). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Volume 1 Curitiba: Ed UFPR, 2010.

GOHN, Maria da Glória M. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **Eccos – Rev. Cient. Uninove**, São Paulo, v.6, n2, (p39-65), 2004.

GONDIM, Sônia M^a G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002.

GUZMÁN, Eduardo S. MOLINA, Manuel Gonzáles de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Tradução: Ênio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HIRATA. Helena.; KERGOT, Daniela. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

JÚNIOR, Caio P. A questão agrária e a revolução brasileira. In.: Stédile, João Pedro (org) ; Douglas Estevan (assistente de pesquisa). **A questão Agrária no Brasil - o debate tradicional 1500 -1960**. 2º Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15. jun, 2004.

LA VIA CAMPESINA. **Las luchas de la Via Campesina por la reforma agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios**. La Via Campesina, 2017a. Disponível em <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/mujeres/documentos-claves-mujeres/> Acessado em 25/07/2017.

LA VIA CAMPESINA. **Declaración Política V Asamblea de Mujeres de La Vía Campesina**. La Via Campesina, 2017b. Disponível em <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/mujeres/documentos-claves-mujeres/> Acessado em 25/07/2017.

LA VIA CAMPESINA. **Declaración Política IV Asamblea de la Juventud**. La Via Campesina, 2017c. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/declaracion-politica-iv-asamblea-juventud/> Acessado em 27/07/2017.

LEITE, Valter de J. A Relação Trabalho e Educação no experimento dos complexos de estudos na Escola Itinerante MST Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Gaudêncio Frigotto – Rio de Janeiro: EPSJV, 2015.

LEMO, C. A. A; HOLANDA, A. R. M; WINKER, C. C; SANTOS, W. P; AMORIM, B. M. O. **As discussões de gênero nas linhas e entrelinhas da educação do campo**. Apresentação de trabalho/congresso. 2015.

LOBATO, Monteiro. **O Jeca Tatu**. Lançado pela primeira vez em 1919.

LOMBRADI, Maria R. A ocupação no Setor Agropecuário no período 1993-2006 e o trabalho das mulheres. In.: BUTTO, Andrea; DI SABBATO, Alberto; MELO, Hildete P. De.; LOMBARDI, Maria R.; FARIA, Nalu. (org). **Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**. - Brasília: MDA, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In.: LOURO, Guacira L. (org). **O CORPO EDUCADO: PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o „normal“, e o „diferente e o „excêntrico“. In.: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ed. - Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro. 2014.

MAESTRI, Mário. A aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira. In.: STÉDILE, João Pedro (org). Douglas Estevam (assistente de pesquisa). **A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 – 1980** 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARIANO, Alessandro S. Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. 2016.

MARISSA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, Expressão Popular. 2011.

MARTINS, José de S. **O cativo da terra**. 2º ed. São Paulo: LECH, 1981.

MARX, Karl. **O Capital**. Edições e Publicações Brasil Editora S.A. 4º Ed. 1960.

MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO, 2012.

MEDEIROS, Rosana de O. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

MENDONÇA, Lígia. Luta de gênero e classe. In: Coletivo Nacional de Mulheres MST (org). **Compreender e construir novas relações de gênero**. SOF. SP, 1998,

MENEZES, Sônia de S. M.; ALMEIDA, Maria G. De. Reorientações produtivas na divisão familiar do trabalho: papel das mulheres do sertão de São Francisco (Sergipe) na produção do queijo de coalho. In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde S. De. (Orgs). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane; e GOELLNER, Silvana V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo. In.: **Educação para a Igualdade de Gênero - Saltos para o Futuro – TV Escola**. Ano XVIII - Boletim 26 - novembro. 2008.

MICARELLI, Giovanna. **Soberanía alimentaria y outras soberanías: el valor de los bienes comunes**. *No prelo*.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In.: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. (orgs) **Feminino e política: uma introdução**. 1ed - São Paulo: Boitempo, 2014.

MST. **Nota pública a comunidade**. 2017a.

MST. Diversidade sexual no MST: elementos para o debate. **Caderno de formação nº 5**. Setor de Gênero. 1 edº São Paulo. 2017b.

MST. **Programa Agrário**. 1995. Disponível em: www.mst.com.br. Acessado em 25/03/2016.

MST. **II Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária (II ENERA). Textos para estudo e debate. Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!** 2014.

MST. **Plano de estudo das escolas itinerantes do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 2013.

MST. Dossiê MST Escola - Documentos e estudos 1999-2001. **Caderno de Educação Nº13 - Edição Especial**. Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA. Setor de Educação do MST. 2005.

MST. **Caderno da Reforma Agrária**. 2003. Disponível em: www.mst.com.br. Acessado em 26/03/2016.

MST. Feminismo Camponês e Popular. **Setor de Gênero**. 2015.

MST. **Cadernos da Escola Itinerante - MST. Ano II. N° 3. Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o Movimento da Escola.** 2009.

MST. **Regime Interno do Acampamento Maila Sabrina – Reforma Agrária: ppo justiça e soberania popular!** Brigada Che Guevara, Faxinal/Ortigueira - Paraná, 2003.

MST. **Documento Base.** 1994. Disponível em: www.mst.com.br. Acessado em 25/03/2016.

MST. **Coletivo de gênero.** 1996.

NEG. **Núcleo de Estudos de Gênero.** 2015. Disponível em: <http://www.generos.ufpr.br> Acessado em janeiro de 2018.

PAULILO, Maria I. S. Movimentos das mulheres agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”. In: FERNANDES, Bernardo M.; MEDEIROS, Leonilde S. de M.; PAULILO, Maria I.; (orgs). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas, v.2: a diversidade das formas das lutas no campo/** – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 369p. – (História social do campesinato brasileiro), 2009.

PAULILO, Maria I. S. O peso do trabalho leve. **Revista Ciência Hoje.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 28, p. 64-70, jan./fev. 1987. Disponível em: <<http://naf.ufsc.br/files/2010/09/OPesodoTrabalhoLeve.pdf>>. Acessado em 24/03/2017.

PELLEGRINI, Marcelo. **O Brasil tem latifúndios: 70 mil deles.** Jornal Carta Capital. publicado em 06/01/2015. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-tem-latifundios-70-mil-deles-1476.html> Acessado em 11/07/2017.

PEREIRA, João M. M.; ALENTEJANO, Paulo. El Agro brasileño: de la modernización conservadora a la hegemonía del agronegocio. In.: ALMEYRA, Guillermo; BÓRQUEZ, Luciano C.; PEREIRA, João M. M.; PORTO-GONÇALVES, Carlos W..(orgs). **Capitalismo: tierra y poder en América Latina (1982 - 2012) Argentina, Brasil, Chile, Paraguay e Uruguay.** Vol., 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. Expressão Popular, 2000.

PPP. **Projeto Político Pedagógico.** Colégio Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu – PR. 2009.

RDH. **Relatório de Desenvolvimento Humano.** Nações Unidas, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli (org). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2° Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2ªed – São Paulo: Expressão Popular: fundação Perseu Abramo, 2015.

SALES, Celecina de M.V. Mulheres jovens rurais: marcando seus espaços. In: PARRY, Scott; CORDEIRO, Rosineide; e MENEZES, Marilda. (orgs). **Gênero e geração em contexto rurais**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010.

SAMPAIO, Plínio Arruda. Apud. BRUMER, Anita. **Considerações sobre uma década de lutas sociais no campo no extremo Sul do Brasil**. Ensaios FEE, Porto Alegre, 11(1), 1990.

SANTOS, Marcio José dos. Reforma Agrária Popular: Tática Necessária para um Posicionamento Concreto na Atualidade da Questão Agrária Brasileira. UNESP - **ANAIS Jornada de Estudos Agrários, territórios e movimentos sociais**. GT 1: “Dilemas e Perspectivas da Luta pela Terra: Reforma Agrária e Reforma Agrária Popular. 2014

SCHWENDLER, Sônia F. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In.: SPIEBERT, Marlene L.; SILVA, Jefferson Olivatto da.(Orgs). **Uma face da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**. 2017a.

SCHWENDLER, Sônia F. Feminismo Camponês e Popular: práticas, saberes e discursos de gênero, construídos nas conexões sociais e políticas nos movimentos sociais de campo. In: TAMANINI, Marlene.; BOSCHILLA, Roseli.;SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs). **Teorias Políticas de gênero na contemporaneidade**. Curitiba: Ed UFPR, 2017b.

SCHWENDLER, Sônia F.; THOMPSON, Lucia A. An education in gender and agroecology in Brazil's Landless Rural Workers" Movement. In.: **Gender and Education** (Print). 29:1, 100-114, 2017.

SCHWENDLER, Sônia F. A dimensão educativa do protagonismo das mulheres camponesas. In: HAGEMEYER, Regina C.; SÁ, Ricardo A.; GABARDO, Cleusa V. (Org.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. 1ed. v. 1 CURITIBA: W & A Editores, 2016.

SCHWENDLER, Sônia F. O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. In: **Educar em Revista. Educação do Campo e movimentos sociais: saberes, práticas e políticas** Curitiba, Brasil, n. 55, p. 87-109, jan./mar. Editora UFPR 2015a.

SCHWENDLER, Sônia F. “Rompendo o Silêncio”: a resistência das mulheres camponesas frente à expansão da monocultura do eucalipto no Rio Grande do Sul e a criminalização das lutas sociais. In: TARREGA, Maria C.V.B.; SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs.). **Conflitos Agrários: seus sujeitos, seus direitos**. 1ed.Goiânia: PUC Goiás, 2015b.

SCHWENDLER, Sônia F. Empoderamento e políticas de gênero no campo: um estudo comparativo da participação da mulher camponesa no Brasil e Chile. In.: MARTINS, Ana P. V.; GUEVARA, María L. de los A. (Orgs). **Políticas de gênero na**

América Latina: aproximações, diálogos e desafios. 2015c.

Jundiaí, Paco Editorial:

SCHWENDLER, Sônia F.; REICHENBACH, Vanessa. A. Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios. In: SILVA, Paulo Vinicius; DIAS, Lucimar R.; TRIGO, Rosa Amália E. (Org.). **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.** Livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1ed.Curitiba: Appris, 2015.

SCHWENDLER, Sônia F. Women"s Emancipation through Participation in Land Struggle. **Tese de Doutorado.** University of London, 2013a.

SCHWENDLER, Sônia F. A participação política e a luta de gênero da mulher camponesa no Brasil e Chile. In: **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociología.** Anais do XXIX Congresso Latinoamericano de Sociología, Santiago - Chile. 2013b.

SCHWENDLER, Sônia F. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In.: MIRANDA, Sônia. G.; SCHWENDLER, Sônia F. (orgs). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana.** Ed Curitiba: Ed UFPR, v.1, 2010.

SECAD. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Cadernos Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007.

SILIPRANDI, Emma. Mulheres agricultoras e a construção dos movimentos agroecológicos no Brasil. In: NEVES, Delma Pessanha; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde (Organizadoras); - **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos.** Niterói: Alternativa, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. **As fissuras na construção do "novo homem" e da "nova mulher"** - Relações de gênero e subjetividades no devir MST -1979/20. *Tese de Doutorado.* Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

SILVA, Edvania. **Mulher do campo: educação e relações de gênero.** 2009. Disponível:http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/se_m02/COLE_2269.pdf Acessado em 20/03/2017

SILVA, Nalu Faria e NOBRE, Miriam da Silva Pacheco. O que é ser mulher? In.: Coletivo Nacional de Mulheres MST (orgs). **Compreender e construir novas relações de gênero.** SP, 1998.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Era Kennedy"; **Brasil Escola.** Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/era-kennedy.htm>>. Acessado em 08/02/2018.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In.: STÉDILE, João Pedro. (org); Douglas Estevam (assistente de pesquisa). **A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda - 1960- 1980°** Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. Editora Fundação Perseu Abramo. 3º Ed. 2005b.

STROPASOLAS, Luiz. V e AGUIAR. V.V. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In.: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Orgs). **Gênero e Geração em contextos Rurais**. Ilha de Santa Catarina. Ed: Mulheres. 2010.

UNRIC. **ONU quer promover a paridade de gênero nas operações de manutenção da paz**. Centro Regional de Informações das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/mulheres/3792>. Acessado em 20/03/2017.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti. História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR. 147 pg. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. – Londrina, 2009.

VALENCIANO, Renata Cristiane. A Participação da mulher na luta pela terra: discutindo relações de classe e gênero. Renata Cristiane Valenciano. – Presidente Prudente, 143 pg. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia Orientador: Antônio Thomaz Júnior. 2006.

VENDRAMINI, C. R. **Origens sociais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra* 16, 17 e 18 de setembro, 2004.

VIEIRA, Ildeu Manso. **Jacus e Picaretas - A histórica de uma colonização**. Maringá: Bertoni, 1999.

WARREN, Ilse Scherer. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

ANEXO A

FIGURA 6: TABELA DOS NÚCLEOS SETORIAIS.

MANHÃ	SEGUNDA Bem Estar e Saúde	QUARTA Agropecuária	SEXTA Finança
TARDE	Apoio ao Ensino	Embelezamento	Bem Estar e Saúde
NOITE	TERÇA Memória	QUINTA Comunicação	

FONTE: da autora.

Quadro exposto na EICS sobre os Núcleos Setoriais responsáveis por coordenar o Tempo formatura de cada período. Março de 2017.

Segundo o coordenador Jones, na Escola Itinerante Caminhos do Saber ocorrem 8 Núcleos Setoriais: Agropecuária, Apoio ao Ensino, Bem-estar e saúde (em dois períodos), Comunicação, Embelezamento Finança e estrutura e Memória. Cada núcleo desenvolve distintas formas de autosserviço. Segue a descrição das atividades desenvolvidas em cada um deles:

No **Núcleo Setorial de Memória** são constituídos registros digitais de fotografias, que são organizadas e arquivadas no computador da escola. Essas fotos são tiradas pelos próprios educandos que tem a tarefa de zelar pela câmera da escola e de forma espontânea registrar as diferentes atividades formativas desenvolvidas. Além disso, são feitos registros diários em caderno próprio dos acontecimentos principais da escola e seu entorno. Os educandos se organizam e dividem tarefas para que em todos os dias e períodos tenham representantes fazendo o registro no caderno. Para isso observam os diferentes Tempos Educativos e espaços na escola e dialogam com os sujeitos envolvidos. Outra tarefa que assumem é a apresentação sintetizada dos principais momentos formativos do ano letivo na formatura da escola, preparam slides com fotos e descrições e exibem.

No **Núcleo da Finança** são realizados mapeamentos dos mais diversos tipos de materiais e estruturas da escola. Fazem a contagem dos materiais e na indisponibilidade de algum deles, são responsáveis por buscá-los, devolvê-los a escola. Promovem rifas e outras promoções para auxiliar na arrecadação de recursos para a escola.

O **Núcleo Setorial de Bem-Estar e Saúde** tem contribuído com a conscientização dos diversos sujeitos dos cuidados essenciais com a saúde por meio da produção de cartazes e impressão de informações que são fixadas no mural da escola. Fazem intervenções constantes na cozinha, auxiliando as cozinheiras na elaboração do cardápio e cuidando da validade dos alimentos da merenda escolar. São eles que auxiliam na coleta dos alimentos da horta e transporte até a cozinha. Os participantes se dividem em equipes para auxiliar as cozinheiras no preparo dos alimentos e ao servir, também ajudam a lavar a louça e limpar o espaço. Cabe ressaltar que desenvolvem essas

atividades no contra turno e no turno de estudo coletam o lixo deixado nos arredores da escola e cuidam para mapear quem tem essa atitude indevida e irresponsável, no sentido que não basta apenas coletar o lixo, há que se criar mecanismos para que ele não seja descartado em local indevido. Distribuem lixeiras nos diversos espaços e avaliam os arredores da escola de forma geral para perceber situações que podem colocar em risco a saúde de quem ali frequenta.

O **Núcleo Setorial de Agropecuária** tem desenvolvido práticas de recuperação do solo do entorno da escola e dos canteiros de flores e de temperos. Há tempos se plantavam nesses espaços, mas não havia desenvolvimento e logo as plantas morriam, daí partiu a necessidade de recuperar os solos desses espaços, torná-los mais férteis, com maior disponibilidade de nutrientes, maior umidade. Há também trabalho na Horta Mandala da escola e na Agrofloresta que está em processo de construção.

O **Núcleo Setorial de Embelezamento** tem pensado a identificação dos diferentes espaços da escola com bandeiras do MST, elemento de nossa identidade Sem Terra, fixando elas em diferentes espaços. Assumem a tarefa de plantar flores e outras plantas ornamentais em diversos espaços. Tem realizado a tarefa de intervir no embelezamento das salas de aula, dando sugestões para tornar o espaço mais bonito e educativo. Construíram com pneus e enfeitaram canteiros na frente da escola.

Já o **Núcleo Setorial de Comunicação** organiza, ornamenta e alimenta o mural da escola com as mais diversas informações. Elaboram, imprimem e distribuem o jornal da escola: “Informativo Maila Sabrina” com informações diversas das atividades da escola, receitas típicas da comunidade, entrevistas, exposição de atividades dos educandos, entre outras seções. Também são responsáveis pela realização do Cinema da Terra que ocorre aos domingos à noite.

O **Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino** tem intervido na formação de ambientes educativos nas salas de aula, tanto com sugestões como com a prática, fazendo junto com os educadores aquilo que apontam ser importante. Atuam também na biblioteca da escola, organizando e classificando os livros e demais materiais. Conseguiram concluir a catalogação das prateleiras e ter um controle maior sobre o empréstimo de livros. Organizam-se em equipes e se responsabilizam pelo cuidado com a biblioteca nos diversos períodos de funcionamento da escola” (Jones, Coordenador da EICS, março de 2017).

ANEXO B**GRUPO DE DISCUSSÃO: PROFESSORES/AS**

- O que é Educação do Campo para vocês?
- Como vocês entendem a questão de gênero?
- Por que o MST trabalha com a paridade de gênero? Vocês observam alguma importância disto para o projeto de educação?
- Na escola, de que forma as questões de gênero aparecem?
- Como que a escola trabalha com as questões de gênero e da sexualidade?
- Trabalhar com o princípio da paridade na escola trouxe alguma alteração na organização do trabalho e no conteúdo que é trabalhado?
- De que forma a paridade de gênero é pensada/vivenciada na OTP? Quais as dificuldades, desafios e possibilidades?
- As/os professoras/es já participaram de alguma formação envolvendo as questões de gênero? Onde e promovido por quem? Faz diferença? Por quê?

**GRUPO DE DISCUSSÃO: EDUCANDOS/AS E
COORDENADORES/AS DOS NÚCLEOS SETORIAIS**

- O que é Educação do Campo para vocês?
- Como vocês entendem a questão de gênero?
- No acampamento, na escola, e em sala de aula, como as questões de gênero se expressam?
- Há desigualdades e diferenças entre meninos e meninas? Quais? Onde se expressam rotineiramente?
- Vocês trabalham com a paridade de gênero na escola? De que forma? Qual a sua importância?
- Algum educador questiona com vocês as questões de gênero? Vocês têm debates sobre gênero? E sobre sexualidade? Na escola ou fora dela?
- Vocês acham fácil ou difícil falar sobre a temática? Por quê?
- Como é ser coordenador/a? Quais as dificuldades, para meninos e meninas?

ENTREVISTA COM EDUCADORES/AS

- A quanto tempo trabalha na EdC? E a quanto tempo na EI?
- O que te motivou a trabalhar na EI Caminhos do Saber?

- O que é EdC para você?
- Qual a sua compreensão sobre as questões de gênero?
- O MST problematiza as questões de gênero à alguns anos. Qual a importância dessa discussão para o campo? E para a educação?
- Já surgiu em sala de aula, pelos educandos ou educadores, alguma questão sobre desigualdade entre os gêneros? Há alguma possibilidade de aprofundar o assunto?
- Você sente alguma dificuldade para abordar as questões de gênero em sala de aula? E entre os demais educadores?
- Há espaços de problematização sobre as questões de gênero na formação dos educadores? Se não houver, gostaria de ter a oportunidade?
- Dentre muitos desafios, o MST trabalha com a paridade de gênero nos espaços de representação. Na escola, a paridade de gênero faz parte da Organização do Trabalho Pedagógico? Na escola, você vê a paridade de gênero como uma possibilidade de ação educativa sobre as desigualdades de gênero?

ENTREVISTA COM COORDENADORES DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER

- Vocês são acampados no Acampamento Maila Sabrina? Acompanham a EICS desde quando? Poderiam contar sobre a inserção de vocês nas EdC e sobre o que entendem por EdC?
- Qual a sua compreensão sobre as questões de gênero?
- As questões de gênero aparecem na EICS? De que forma?
- Na OTP tem alguma forma de se trabalhar as questões de gênero? A paridade de gênero é um elemento positivo para proporcionar a problematização das desigualdades entre os gêneros?

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO ACAMPAMENTO

- A quanto tempo estão acampados? De todo processo histórico de luta pela terra e constituição do acampamento Maila Sabrina, o que mais puderam levar como aprendizado? E o que ainda aprendem com a luta pela terra?

- O MST tem como princípio organizativo a paridade de gênero nas representações. Você entende a paridade como fundamental para o Movimento? E para as mulheres Sem Terra? A paridade de gênero causa algum desconforto entre os acampados? Há alguma dificuldade em constituir a paridade de gênero? Se há, quais são os desafios e as possibilidades?
- A EICS faz diferença para o acampamento? De que forma? Entre a EICS e o acampamento já teve algum assunto a ser debatido juntos por ser uma demanda em comum?
- Já teve alguma luta a qual o acampamento construiu e a escola participou junto?
- O 8 de Março é um dia que está nas agendas do Movimentos Sociais. Nesse ano quais são as expectativas?

ENTREVISTA COM EDUCANDAS

- A quanto tempo você mora no acampamento? E a quanto tempo você estuda na EICS?
- Como você percebe as possibilidades de trabalho, de estudo e de socialização no campo para a juventude? E para as mulheres?
- Como você compreende as questões de gênero? Há diferença de trabalho, de estudo, de relação social e de lazer entre meninos e meninas jovens? Você se sente confortável em falar sobre o assunto comigo, com professoras ou colegas?
- O MST tem vários estudos sobre a condição da vida da mulher camponesa, e para lhe proporcionar mais possibilidades considerou como princípio organizativo a paridade de gênero. Você sabe o que é e como funciona? Você já participou de alguma representação do Movimento? Se sim, teve paridade de gênero? E como foi a experiência?
- Na escola você percebe a paridade de gênero? Ela faz diferença para a vida dos meninos e meninas? Com a paridade de gênero na escola tem alguma possibilidade de se problematizar as questões de gênero?
- Já teve alguma discussão em sala de aula sobre as questões de gênero? Ou fora da sala? E gostaria que houvesse mais discussões?